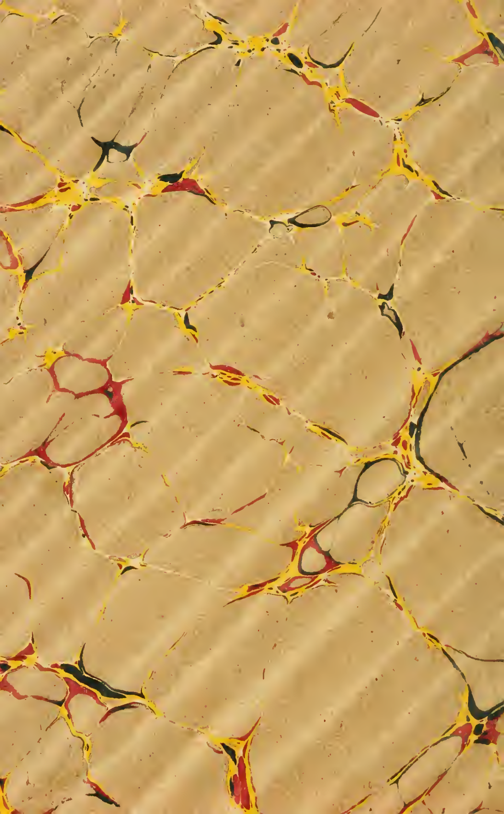
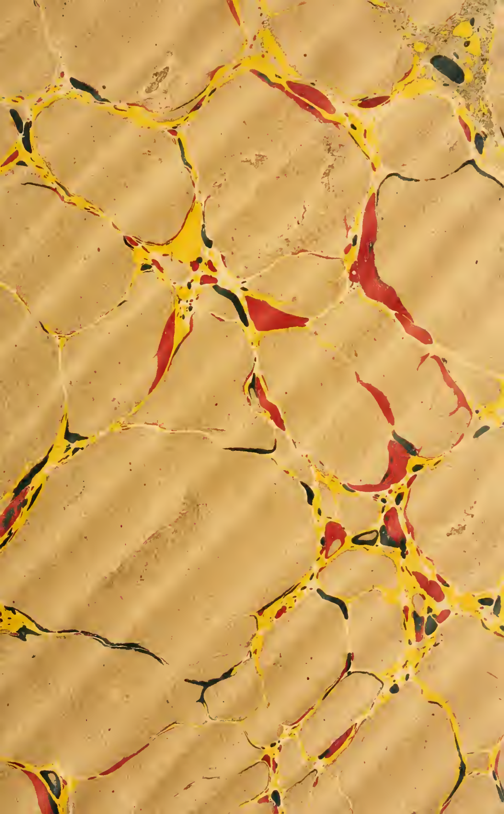
UNIVERSITÉ DE FRANCE



COLLÈGE STANISLAS





LES

ÉTUDES CLASSIQUES

AVANT

LA RÉVOLUTION

DU MÊME AUTEUR

L'Éducation morale et civique avant et pendant la Révolution (1700-1808). Précédé d'une lettre d'introduction de Mgr l'Évêque d'Autun. *(Ouvrage couronné par l'Académie française)*

Un beau volume in-8. Prix. . . . . . 7 fr. 50

LES

ÉTUDES CLASSIQUES

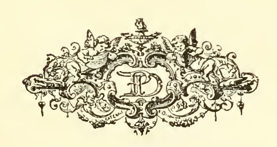
AVANT

LA RÉVOLUTION

PAR

L'ABBÉ AUGUSTIN SICARD

VICAIRE DE SAINT-PHILIPPE-DU-ROULE



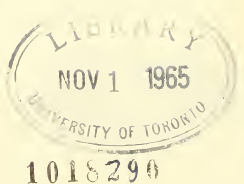
PARIS

LIBRAIRIE ACADÉMIQUE DIDIER

PERRIN ET Cie, LIBRAIRES-ÉDITEURS

35, QUAI DES GRANDS-AUGUSTINS, 35

1887


LIBRARY
NOV 1 1965
UNIVERSITY OF TORONTO

PRÉFACE

La question des études classiques est toujours résolue et toujours pendante. Les collèges regorgent d'élèves. Dans ce pays si avide de culture intellectuelle, si prompt à courir aux connaissances ouvrant l'entrée des carrières, chaque génération qui se lève apporte son contingent à l'instruction secondaire. Mais, pendant que les établissements débordent, les écrivains, les pédagogues discutent. Il en coûte de faire ses classes. La lente formation de l'esprit par les langues mortes paraît bien longue à une époque pressée et qui a tant à apprendre. Tous les vingt ans, les révolutions politiques, les transformations sociales, les progrès des sciences, la mobilité des idées remettent en discussion les méthodes et les programmes d'enseignement. De là ce besoin de changement, ces éternels projets de réforme, ces récriminations contre la routine, ces

allers et retours de l'opinion tantôt s'engouant de procédés expéditifs et de bouleversements profonds, tantôt revenant sur ses pas, quand les innovations ont été reconnues téméraires et les esssais condamnés par l'expérience. De ces tâtonnements, de ces contradictions, de ces polémiques, de ces mécomptes résulte comme un ahurissement de l'esprit public ne sachant à qui entendre, au milieu de ce concert d'anathèmes et de louanges où les uns trouvent que tout est mauvais, les autres que tout est bon dans notre système d'études.

Ce procès toujours en suspens donne un certain intérêt d'actualité au présent livre. Il y a de tous côtés une véritable émulation pour exhumer les traditions pédagogiques de nos pères. Ce n'est pas trop des lumières du passé pour trancher un problème souvent obscurci par la passion, si délicat et si complexe de sa nature qu'il fait hésiter les plus modérés et les plus clairvoyants. Il y aurait tant de charme à adoucir l'épreuve de la jeunesse appelée tour à tour à poser sa tête sur l'enclume des études classiques, *in incude studiorum positus*: d'un autre côté, une fausse manœuvre entraînerait de telles conséquences; la direction imprimée à l'enseignement peut peser d'un tel poids sur la fortune littéraire, la gloire et l'avenir d'un peuple, que pour la solution d'une question aussi grave, on sent le besoin de réunir tous les éléments d'information.

Nous voudrions apporter ici les leçons de l'histoire, toujours bonne conseillère.

Nous n'avons pas cru devoir, dans cette longue enquête, remonter jusqu'au Moyen Age. Au commencement de cette époque troublée, l'enseignement du *trivium* et du *quadrivium*, comprenant la grammaire, la rhétorique, la dialectique, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la musique, qui étaient les sept arts libéraux, passa des écoles romaines établies en Gaule, lors des invasions barbares, aux écoles épiscopales et monastiques. Les ouvrages où Boèce avait résumé les écrits de l'antiquité grecque et romaine sur les arts libéraux, ceux de Cassiodore, le livre de Martianus Capella, les étymologies de saint Isidore de Séville, les traités de Bède défrayèrent presque à eux seuls les études classiques pendant quatre siècles. Alcuin, Théodulphe, Raban Maur, ne firent guère qu'exploiter à leur manière, et d'après le goût du temps, ce trésor de connaissances. Ces traditions entretinrent une véritable activité littéraire jusqu'à la fin du XII[e] siècle. Les écoles les plus illustres, celles de Reims, de Chartres, de Laon, du Bec, de Paris, donnaient place dans leur enseignement aux sept arts libéraux et aux auteurs de l'antiquité. L'engouement extraordinaire qui s'empara des esprits pour la dialectique au XI[e] et au XII[e] siècle, devait amener l'abandon de la littérature pour la logique.

Malgré les protestations des Bernard de Chartres, Guillaume de Conches, Richard l'évêque, Pierre de Celle, Jean de Sarisbéry, la défaite des études classiques paraît définitive à la fin du XIIe siècle. « Les poètes, les historiens, dit Jean de Sarisbéry, tombèrent dans le discrédit, et quiconque se livra à l'étude de la littérature ancienne, fut considéré comme un rustre et un lourdaud. » Avec le XIIIe siècle nous entrons, pour près de trois cents ans, en plein règne de la scolastique.

Les études classiques, telles qu'on les entend de nos jours, nous viennent de la Renaissance. Notre système d'enseignement secondaire fut définitivement fixé dans ses grandes lignes au XVIe siècle et consacré officiellement par les statuts de 1598. Néanmoins, la voie restait ouverte aux débats, aux progrès, aux réformes. Que de problèmes importants étaient encore à résoudre ou devaient être posés successivement par la marche même de l'esprit public ! Les langues mortes servant désormais de base à l'éducation intellectuelle, on allait discuter avec ardeur les questions de grammaire, de version et de thème, de composition et d'explication des auteurs. L'éclat jeté par la littérature française sous Louis XIV allait attirer l'attention sur la langue nationale. Les relations avec les peuples voisins appelaient la connaissance des langues vivantes. Les grands événements, les guerres et les

traités du XVIe et du XVIIe siècle, en donnant une assiette définitive aux nations modernes, rendaient nécessaires les notions de géographie et d'histoire moderne. Les sciences, par l'étendue de leurs progrès, par l'éclat de leurs découvertes, allaient mériter de partager dans l'éducation l'empire des lettres, partageant déjà avec elles les faveurs de l'opinion. En forçant la porte des collèges, elles mettaient à l'ordre du jour la réforme de l'enseignement philosophique, dans lequel elles se trouvaient confondues jusqu'alors, et qu'on accusait de leur faire une trop petite part, de se déshonorer par des subtilités scolastiques et un latin barbare.

A côté de ces questions d'instruction proprement dite, devaient s'en poser d'autres non moins graves, relativement à l'éducation. Le moment vint au XVIIIe siècle où, la foi séculaire de la France étant profondément ébranlée par les attaques de l'incrédulité, on se demanda s'il ne convenait pas de remplacer dans les collèges l'étude de la religion par celle de la morale. En même temps, les discussions politiques qui commençaient à se produire, les vagues pressentiments d'une Révolution aspirant à régénérer la société de fond en comble, inspiraient aux réformateurs la pensée d'en précipiter l'avènement, en donnant aux générations nouvelles ce que nous appelons aujourd'hui l'instruction civique.

Une époque faisant profession de réparer toutes les erreurs du passé, de venger le corps comme l'esprit de leur servitude séculaire, ne pouvait manquer d'accorder, à la suite de Rousseau, sa sollicitude à l'éducation physique, après avoir repris sur des bases nouvelles l'éducation intellectuelle et morale. Enfin, comme si tous ces graves problèmes n'eussent pas suffi à l'activité des réformateurs, l'expulsion des Jésuites des cent collèges qu'ils tenaient en France, dans l'année même de la publication de l'*Émile*, soulevait la grave question des droits de l'Église et de l'État dans l'éducation publique, et produisait, dans le domaine des études secondaires, un ébranlement pareil à celui que nous éprouverions aujourd'hui, si tout d'un coup l'Université de France quittait subitement les établissements qu'elle occupe dans le pays.

Ce coup d'œil d'ensemble, jeté sur le mouvement pédagogique qui précéda la Révolution française, fait pressentir au lecteur toute l'importance des questions que nous avons à faire connaître. En nous bornant ici à l'instruction proprement dite et en prenant pour point de départ le moment où l'enseignement secondaire fut constitué, c'est-à-dire la Renaissance, il nous sera facile de constater dans les âges suivants un courant de réforme en rapport avec le caractère même du siècle qui le vit naître

ou grandir. Ce mouvement, déjà hardi au XVIe siècle, mesuré et contenu au XVIIe, se précipite au XVIIIe avec une extrême violence et devient franchement révolutionnaire. Tandis que les corps enseignants, s'excitant les uns les autres par une émulation salutaire, réalisaient dans leurs méthodes et leurs programmes des progrès trop lents au gré des novateurs, mais très réels, les théoriciens pédagogues, oubliant que le respect de la tradition, la circonspection dans les changements sont plus nécessaires ici que partout ailleurs, agitent les réformes les plus hardies, les plus complètes, ne parlant de rien moins que de jeter à terre le vieil édifice de l'éducation pour le rebâtir sur de nouvelles bases. Après le calme, l'apaisement et, sur la fin, la lassitude que la majesté tranquille du XVIIe siècle avait procurés durant cent ans à l'esprit public, nous voyons le XVIIIe siècle réveiller les problèmes posés par le XVIe, donner la main, par-dessus la tombe du grand roi et de Richelieu, à Montaigne, à Rabelais, à Ramus, aller chercher des armes en Angleterre, dans les ouvrages récents de Locke, et créer alors, dans le domaine de l'enseignement, un mouvement d'idées d'où devait sortir la législation pédagogique de la Révolution, d'où ont pris naissance plusieurs des discussions de l'heure présente.

On pourra le constater en avançant dans cette lecture, des questions qu'on croirait nées d'hier

sont vieilles d'un et parfois de trois siècles. Telles malédictions, lancées de nos jours contre ce malheureux latin, paraissent l'écho lointain des anathèmes portés, il y a plus de cent ans, contre cet éternel dominateur. Désaffection croissante des langues mortes, recettes imaginées pour en précipiter l'apprentissage, charge à fond contre le thème et les vers latins, programmes encyclopédiques, engouement inouï pour les sciences, préoccupations utilitaires et naissance de l'enseignement spécial, plaintes véhémentes contre le « torrent d'éducation » qui entraînait tant de déclassés, en poussant toute la jeunesse au collège, formation des facultés intellectuelles reprise sur des bases nouvelles, attendrissements pour le corps et véritable apothéose de la gymnastique ; — en présence de cette effervescence d'idées, de cette agitation réformatrice, les progrès, les efforts des corps enseignants pour suivre le mouvement, les tentatives hardies, les vastes programmes de certaines congrégations, en particulier des Bénédictins de Saint-Maur, tel est le tableau que nous voudrions présenter au lecteur. Ce récit, que nous abordons sans autre préoccupation que celle de la vérité historique, mérite, croyons-nous, d'attirer l'attention de tous ceux qui s'intéressent aux questions d'instruction publique. En constatant une fois de plus que rien n'est nouveau sous le soleil, que la longueur et l'épreuve

des études classiques ont fait pousser des cris à toute génération, ce qui n'a pas empêché nos pères, pliés à une telle formation, de s'illustrer dans toutes les branches de l'esprit humain, peut-être les plus hardis novateurs concevront-ils quelques doutes sur l'utilité de leurs destructions, peut-être seront-ils pris de quelque indulgence pour un système d'éducation auquel la France doit trois siècles de gloire littéraire.

PREMIÈRE PARTIE

LE MOUVEMENT DES IDÉES

LIVRE PREMIER

LE LATIN ET LE GREC

CHAPITRE PREMIER

Organisation des études classiques avec la Renaissance et le XVIe siècle

I. Révolution littéraire et classique opérée par la Renaissance. — II. Cette révolution est aidée par une transformation intérieure des collèges. — III. Comment les études classiques se trouvent désormais fondées au XVIe siècle. — IV. Influence de cette révolution sur l'esprit humain.

I

L'enseignement secondaire, tel que nous le comprenons aujourd'hui, a été constitué dans ses bases essentielles au XVIe siècle. Le Moyen Age n'avait guère connu que l'enseignement supérieur. A peine l'enfant savait-il un peu de latin, qu'on s'empressait de l'appliquer à la philosophie et à la théologie. Ce n'est pas que les écrivains de l'antiquité païenne fussent bannis des écoles à cette époque ; nous y voyons citer fréquemment Virgile, Ovide, Lucain, Tite-Live, Salluste, Cicéron, Quintilien, etc., mais le goût faisait défaut

et la littérature avait perdu dans l'opinion, toute l'importance qu'y avait pris la logique. L'enseignement des lettres était abandonné aux professeurs de grammaire, avec mission de mettre l'élève en mesure de suivre, vers douze ou treize ans, les cours de philosophie de la Faculté des arts. Il ne faut chercher dans les leçons de ces grammairiens rien qui rappelle, même de loin, ce que nous appelons aujourd'hui *les études classiques* [1]. Durant ces siècles où Aristote était l'autorité suprême, où l'argumentation était la seule gymnastique de l'esprit, on avait hâte d'arriver à la seule science entourée d'honneurs, la seule capable d'illustrer professeurs et élèves, à la dialectique [2].

Les formes syllogistiques semblaient à ce point la condition obligée de toute éducation intellectuelle que nous les retrouvons jusque chez les grammairiens et dans les livres paraissant, par la nature

[1] En fait de grammaires on suivait Donat, Priscien, le *Doctrinal* d'Alexandre de Villedieu, le *Grécisme* d'Evrard de Béthune. On peut voir dans Ch. Thurot : *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris*, p. 94 et seq., — dans le P. Daniel : *Des études classiques dans la Société chrétienne*, p. 176 et seq., — dans Le Clerc (t. XXIV de l'*Histoire littéraire de France*), ce qu'étaient l'enseignement de la grammaire, de la littérature et les études au Moyen Age.

[2] Le Moyen Age, dans ses écoles épiscopales et monastiques, avait enseigné le *trivium* et le *quadrivium*. Le *trivium* comprenait la grammaire, la rhétorique et la dialectique. C'est vers la fin du XIIe siècle, comme nous le voyons par les plaintes de Jean de Sarisbéry, qu'on abandonna en grande partie le trivium et, par suite, la formation littéraire, l'étude de l'antiquité classique, pour se jeter presque immédiatement dans la dialectique. Les conséquences de ce changement se firent tout de suite sentir ; les auteurs du XIIe siècle ont encore un goût, un art d'écrire qu'on ne trouve plus dans les âges suivants. — Voyez Léon Maître, *les Écoles épiscopales et monastiques*.

même du sujet traité, devoir échapper aux subtilités de la scolastique. Qu'on ouvre par exemple le *Doctrinal* d'Alexandre de Villedieu et les commentaires dont il fut enrichi depuis le XIIIe siècle, on se trouve condamné avant d'arriver au texte même, à apprendre quelle est la cause *efficiente*, la cause *matérielle*, la cause *formelle*, la cause *finale* du dit ouvrage, quelle est sa fin *intrinsèque*, *extrinsèque*, *éloignée*, *plus éloignée*, *très éloignée*. Ah ! c'est que le grammairien devait préparer déjà le futur logicien ; pendant quatre cents ans la montagne Sainte-Geneviève retentit des argumentations, des disputes de tout un peuple d'étudiants, et Vivès pouvait écrire encore en 1531 : « On dispute avant le dîner ; on dispute pendant le dîner ; on dispute après le dîner ; on dispute en public, en particulier, en tout lieu, en tout temps. »

Cette ergoterie à outrance avait discrédité la scolastique par les excès mêmes, par les subtilités dont elle elle n'avait pas su se défendre aux XIVe et XVe siècles ; elle était plus intolérable en littérature et en grammaire que dans les questions de philosophie et de théologie ; aussi fut-elle expulsée de ce domaine par la Renaissance. L'antiquité grecque et romaine, en apparaissant tout à coup à des générations fatiguées de dialectique, comme une révélation éclatante du goût et du beau littéraire, passionna les esprits pour la lecture et l'imitation de tels chefs-d'œuvre. Les vieux professeurs, qui avaient appris le latin avec les anciennes méthodes, eurent bien quelque peine à se laisser convaincre qu'ils ne le savaient pas, mais plusieurs reconnurent qu'ils avaient fait fausse route. Les nouveaux venus voulurent étudier le latin et le

grec dans les livres publiés ou commentés par les deux Estienne, les Budé, les Scaliger, les Casaubon, les Turnèbe, les Danès, les Dorat, les Passerat, les Lambin, érudits ou professeurs de premier ordre, qui devaient illustrer à jamais l'école philologique française et porter à sa perfection l'enseignement des lettres. L'opinion attacha dès lors à l'éducation classique l'importance que le Moyen Age avait accordée à la dialectique. Les *grammairiens* avaient eu dans l'âge précédent une situation humiliée ; ils furent placés sur le même rang que les *Artiens*[1]. L'enseignement de la grammaire et de la littérature n'avait eu jusque là d'autre but que de conduire rapidement les élèves à la philosophie ; il les retint désormais plus longtemps que la philosophie même, laquelle fut réduite à renfermer ses cours dans l'espace de deux années. Enfin les formes scolastiques furent absolument bannies de l'enseignement littéraire.

Cette grande révolution créant réellement l'instruction secondaire telle qu'on la comprend de nos jours, remplaçant définitivement par une étude lente et graduée des textes classiques l'ancienne et rapide préparation à la philosophie scolastique faite dans un latin barbare, était accomplie dès les premières années du XVIe siècle. L'Université de Paris avait éprouvé sous Louis XI les premières influences de la Renaissance, et l'avait complètement acceptée au milieu du règne de François Ier. Ramus, dans son *projet de réforme de l'Université de Paris* adressé au roi Charles IX, constatait cette révolution : « Avant que

[1] Au moyen-âge on appelait *Artiens* les élèves appliqués à l'étude de la philosophie dans le but de passer maîtres ès arts.

votre aïeul François Ier, lui disait-il, eût ranimé l'étude des humanités, une barbarie profonde régnait dans l'Université ; on ne s'inquiétait nullement de la lecture des auteurs, et l'on croyait pouvoir, au moyen de l'argumentation, acquérir toute espèce de connaissances. L'argumentation remplissait la classe du matin et celle du soir. On ne se contentait pas de ces luttes intérieures dans les collèges, on mettait aux prises les divers établissements. C'était une fureur universelle : philosophes, médecins, jurisconsultes, théologiens consumaient dans les artifices du syllogisme les heures consacrées à l'enseignement. Ceux qui s'adonnaient à la grammaire et à la rhétorique vinrent les premiers à résipiscence ; ils chassèrent des écoles l'inepte barbarie qui y régnait ; ils en revinrent aux poètes, aux historiens, aux orateurs ; ils reconnurent les avantages d'un bon style ; ils en cherchèrent le principe dans la lecture et dans l'imitation des écrivains classiques, et substituèrent à l'argumentation entre élèves l'interrogation bien autrement fructueuse que le professeur fait à l'élève au milieu de la leçon... »

Voilà tracé par un contemporain le tableau des changements opérés dans l'éducation publique. La scolastique avait tout envahi au Moyen Age, elle était désormais bannie de l'instruction littéraire. Les professeurs de langues anciennes appliquaient les élèves à la lecture des antiques chefs-d'œuvre, et Ramus nous apprend que, sur dix heures de travail dans la journée, deux étaient consacrées à la leçon, une à l'étude des règles de la grammaire, sept à la lecture des textes classiques et à la composition. Heureuse distribution du temps, qui donna aux écri-

vains du xvie siècle cette connaissance profonde de l'antiquité classique manifeste dans leurs ouvrages.

II

Cette révolution avait été facilitée, et se trouvait définitivement confirmée par une modification profonde survenue dans le régime intérieur des collèges. Au Moyen Age, ces maisons, fondées la plupart pour donner asile aux élèves étudiant la philosophie et la théologie au dehors, recevaient cependant un certain nombre de boursiers grammairiens. Ces leçons de grammaire ne tardèrent pas à être données par des maîtres spéciaux à l'intérieur des établissements, et contribuèrent par là même au développement des pensionnats ou *pédagogies*. La Faculté des arts, incapable de réprimer l'indiscipline des écoliers, favorisa cette transformation et vit avec plaisir ses propres élèves placés sous la surveillance des *pédagogues*. Il n'y avait pas à cette époque une différence bien tranchée entre l'enseignement de la grammaire et celui de la philosophie. Des deux côtés on était tenu de parler latin, et la dialectique, nous l'avons dit, intervenait dans les études grammaticales comme dans les études philosophiques. Il ne faut point s'étonner dès lors que les chefs des pédagogies, les principaux des collèges, trouvant plus commode et plus utile de retenir les élèves dans leurs maisons que de les envoyer au dehors, aient demandé aux professeurs de philosophie de venir s'y joindre aux professeurs de grammaire. Aussi, bien que l'enseignement public fût encore prescrit par les règlements, bien que les élèves de la

Faculté des arts fussent toujours tenus de se rendre dans cette rue du Fouare où Dante avait entendu les leçons de Siger, bien que les statuts donnés par le cardinal d'Estouteville, moins d'un siècle avant le règne de François Ier, fissent une obligation aux professeurs de philosophie de se transporter rue du Fouare, ces cours ne tardèrent pas à être abandonnés. Vers le milieu du XVe siècle, la révolution qui avait transporté dans l'enceinte des collèges les leçons de philosophie comme les leçons de grammaire était à peu près accomplie. En 1463, la Faculté des arts confirma officiellement ce changement en décidant qu'elle refuserait le certificat d'études aux élèves ne résidant pas dans un collège ou dans une pédagogie. La rue du Fouare se trouva abandonnée. Ramus disait avoir connu le dernier professeur ayant donné des leçons publiques de philosophie. Désormais, depuis la fin du XVe siècle jusqu'à la Révolution française, la Faculté des arts n'exista que dans ses collèges. C'est comme si aujourd'hui la Faculté des lettres de Paris, qui répond à la Faculté des arts avant la Révolution, suspendait les cours supérieurs de la Sorbonne pour s'en tenir à l'enseignement donné dans les lycées de la capitale.

Cette transformation des collèges, en donnant aux principaux, gagnés comme Ramus aux idées de la Renaissance, toute liberté pour instruire leurs élèves d'après les méthodes nouvelles, depuis la grammaire jusqu'à la fin de la philosophie, avait puissamment aidé à la révolution pédagogique que nous avons fait connaître. Certains établissements, comme Montaigu, s'efforçaient de résister au courant en se cantonnant dans la tradition, mais la réforme classique s'im-

plantait dans la plupart des maisons d'éducation. L'histoire de Sainte-Barbe où, sous l'impulsion de Cordier, de Strébée, de Buchanan, de Gélida, de Fernel, la scolastique était mise en déroute [1], est un exemple de ce mouvement irrésistible faisant triompher partout les inspirations de la Renaissance.

III

L'enseignement secondaire était maintenant établi sur les bases conservées jusqu'à nos jours; l'étude des langues anciennes avait pris l'importance que le Moyen Age accordait à la dialectique. Désormais pour apprendre le latin et le grec on devait passer de longues années à lire, a expliquer, à s'efforcer d'imiter les chefs-d'œuvre de la littérature antique. A un système d'éducation préoccupé avant tout de former des argumentateurs, d'apprendre à définir, à distinguer, à résoudre, à procéder par propositions, majeures, mineures et conséquences, succédait un enseignement soucieux de la forme autant que du fond, attentif à mettre de la grâce dans le discours, à parer de chairs et de couleurs l'ancien squelette de la scolastique. La rhétorique prenait ainsi le pas sur la logique.

En même temps l'exercice de la composition, presque inconnu des âges précédents, entrait dans le nouveau système d'études. Durant le Moyen Age on n'écrivait pas, on parlait. Le professeur se contentait de lire un auteur en renom, et d'en tirer les propositions

[1] Cf. Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe*, t. I, p. 165-186.

servant de thème aux argumentations. Comme peu à peu s'étaient formés des cahiers où tous les sujets de discussion se trouvaient indiqués, le rôle du maître avait fini par se borner à présider aux disputes par lesquelles les étudiants devaient conquérir leurs grades. Aussi est-ce avec raison que les professeurs étaient appelés *lecteurs*. La Renaissance, en mettant dans les mains de la jeunesse les auteurs grecs et latins, en faisant au maître une obligation de les expliquer, de les commenter, d'y ajouter toutes les remarques pouvant éclairer le texte et former le goût des élèves, lui avait rendu toute son importance. Les lecteurs étaient devenus des professeurs, et quels professeurs ! On est étonné, en lisant l'histoire littéraire du XVIe siècle, de rencontrer dans les chaires des collèges tant d'hommes illustres capables de se montrer à la fois pédagogues, philologues, humanistes, joignant à la connaissance approfondie des antiques chefs-d'œuvre l'art de les imiter, unissant constamment les exemples aux préceptes. Au témoignage de Du Verdier, Dorat, le directeur du collège de Coqueret, le maître de Ronsard, ne composa pas moins de cinquante mille vers grecs ou latins. Comment ceux possédant à ce point l'usage des langues anciennes n'auraient-ils pas formé de bons élèves? Les études classiques basées sur le double exercice del'explications de textes et de la composition étaient désormais fondées.

L'Église n'opposa aucun obstacle au triomphe d'un système d'éducation où la littérature païenne devenait le grand instrument de formation pour l'esprit de générations chrétiennes. On a pu dire que la Renaissance monta sur la chaire de Saint-Pierre avec

Nicolas V. Ce fut le point de départ d'une ère nouvelle dans l'histoire de la Papauté comme dans celle de la littérature et de l'art, ère qui atteignit son point culminant avec Jules II et Léon X. En France, la Renaissance trouva dans le clergé séculier, chez les Jésuites et jusque dans l'Université la même faveur qu'à Rome. On voit presque tous les grands humanistes du xvie siècle, quoique favorables pour la plupart aux idées du protestantisme et de la réforme, protégés par les évêques. Renaud de Beaune, archevêque de Bourges, représentait le clergé français dans la commission qui élabora les statuts de 1598, lesquels consacrèrent législativement la révolution littéraire déjà opérée dans les faits. Ce règlement met officiellement entre les mains des élèves Térence, Cicéron, Salluste, César, Quintilien, Virgile, Horace, Ovide, Tibulle, Catulle, Properce, Perse, Juvénal et des extraits de Plaute. Il prescrit en même temps l'étude de la langue grecque à l'aide d'Homère, Hésiode, Théocrite, Platon. Démosthène, Isocrate et Pindare. Le triomphe de l'antiquité classique était complet. C'est avec les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome que les générations nouvelles devaient apprendre à penser, à écrire. Le système de classes divisées à peu près comme de nos jours était définitivement établi [1].

[1] La division par classes paraît avoir été établie sous le nom de *lectiones* dans les collèges et pédagogies dès la seconde moitié du xve siècle (cf Thurot, op. cit , p. 100). La *Confrérie de la vie commune*, fondée à Deventer par Gérard Groot, à la fin du xive siècle et qui fonctionna un siècle et demi dans le nord de l'Europe, semble les avoir pratiquées. Du moins, Jean Sturm, le fondateur du fameux gymnase de Strasbourg, en 1538, qui avait reçu les leçons des *Frères de la vie commune* au collège de Liège, propose assez nettement six classes pour l'enseignement secondaire dans son Mémoire à la ville de Stras bourg. Il est curieux, en

Six années étaient consacrées aux études classiques. La philosophie avait une place prépondérante au Moyen Age : elle n'occupait plus que deux années. Les leçons publiques avaient autrefois fait retentir la rue du Fouare des disputes de la scolastique : elles étaient complètement abolies dans la Faculté des arts. La philosophie s'était réfugiée dans l'enceinte des collèges, pour y servir de couronnement à un enseignement occupé avant tout des langues et des littératures antiques.

IV

La révolution qui vient de s'accomplir devait avoir la plus grande influence sur la formation et la direction de l'esprit humain. La Renaissance, en révélant en quelque sorte à des générations saturées de scolastique la beauté des œuvres antiques, les pénétra d'enthousiasme pour les productions du génie grec et romain. On se porta avec une sorte de fièvre et d'énivrement vers ces sources du goût et de la perfection littéraire. Il y eut comme un assaut d'imitation. Ce fut à qui s'exercerait avec plus d'art et de bonheur dans la langue de Cicéron et de Virgile.

comparant ce Mémoire (publié dans le *Bulletin du Protestantisme français*, t. XXV, p. 499 et seq.) ainsi que le livre : *De litterarum ludis recte aperiendis*, également de Sturm, avec le *Ratio studiorum* des Jésuites, de constater plusieurs emprunts faits par les Jésuites au système de Sturm et par suite à la *Confrérie de la vie commune*. — Les statuts de 1598 ne déterminent pas le nombre de classes. Un arrêté relatif au collège de Narbonne, en 1599, nomme cinq classes avant la philosophie : sixième, cinquième, quatrième, troisième, rhétorique ; il n'est pas question de seconde. C'était la division adoptée par les collèges des Jésuites. — Lefebvre d'Ormesson parlant dans son *journal* (écrit en 1652) des études qu'il avait commencées en 1586, au collège du cardinal Lemoine, ajoute la septième aux classes ci-dessus

Sans doute cet engouement présentait des dangers qu'on ne sut pas toujours éviter. A force de vouloir reproduire le langage des anciens on se jeta fréquemment dans ces pastiches où l'ampleur, l'élégance de la période cicéronienne cachaient mal l'absence des idées et la nullité du fond. A ce vice d'une culture toute de forme et de surface [1] venait trop souvent se joindre, chez les adorateurs du passé, une sorte de fétichisme pour l'antiquité, accompagné d'un profond mépris pour la France moderne et la civilisation chrétienne. C'est le sort de toutes les réactions de dépasser la mesure. L'équilibre ne pouvait manquer de se rétablir. Les peuples de l'Europe, après s'être mis à l'école de la Grèce et de Rome, finirent par reprendre leur originalité propre et puisèrent dans les leçons des anciens le secret de les égaler.

Il fallait cet appel au génie antique, il fallait l'apparition de ce nouvel idéal pour tirer l'esprit français de l'impasse où il se débattait sans pouvoir trouver sa voie. Certes, la fécondité, l'originalité, l'invention, l'inspiration n'avaient point manqué aux poètes, aux écrivains du Moyen Age. Ils avaient même trouvé pour accueillir leurs œuvres, dans les universités, dans les évêchés, dans les cloitres, dans les châteaux, dans l'enceinte des cités comme dans la demeure des rois un public avide de les entendre et de les applaudir. Aucune époque peut-être n'a été plus curieuse que le Moyen Age des choses de l'esprit, et cependant il ne nous a laissé en France aucune pro-

[1] Au XVIe siècle, Sturm et Cl. Baduel graduaient ainsi l'étude du latin : «... le parler et l'écrire d'abord avec clarté et correction, puis avec élégance, *enfin* (dans les deux dernières années) en l'accommodant au sujet que l'on traite. »

duction parfaite. Nos poètes, qui par leurs chansons de gestes, leurs fabliaux portèrent déjà si loin la gloire de la langue française, ne surent pas communiquer à leurs écrits ce je ne sais quoi d'achevé qui les rend dignes de la postérité. Ce furent d'amirables improvisateurs pleins de saillies, d'imagination et de verve ; mais les longueurs, les digressions interminables, les trivialités déparant leurs œuvres, dénotent l'absence de cet art de la composition, de ce sentiment de la proportion et de la mesure pouvant seuls leur donner le cachet de la perfection.

On pouvait croire, après l'admirable fécondité du XIIIe siècle, que l'âge suivant, le XIVe et le XVe siècle, continuerait ce mouvement et saurait, comme en Italie, fixer la langue française et l'illustrer à jamais par quelque monument immortel : il n'en fut rien. L'inspiration alla s'appauvrissant sans que l'art gagnât ce qu'avait perdu le génie d'invention. D'un autre côté, la scolastique qui avait jeté un si grand éclat au XIIIe siècle, qui avait contribué à donner à l'esprit français tant de clarté, de précision et de souplesse, ne pouvait point avoir la prétention de former le goût ni de favoriser les vocations littéraires. Elle-même se trouvait déconsidérée, en ce temps de décadence, par des subtilités misérables.

On devait se demander d'où viendrait la réforme et la résurrection, lorsque la Renaissance fit tout à coup apparaître, comme une vision lumineuse, devant un siècle étonné et ravi, toutes les productions du génie antique. Il lui suffit d'ouvrir les yeux pour trouver dans ces œuvres la révélation d'une perfection qu'il n'avait pas soupçonnée. L'engouement, l'enthousiasme, l'espèce de fureur avec lesquels on se jeta à

la suite des Grecs et des Romains mit sur la voie de les imiter, jusqu'à ce qu'il fut donné à l'âge suivant de les atteindre.

Ce qui va confirmer, généraliser cette révolution littéraire c'est qu'elle passe de l'esprit des humanistes dans l'enceinte des collèges, c'est que l'instruction secondaire se donnera à l'avenir d'après les principes de la Renaissance. Les connaissances préparatoires, qui dans les siècles précédents semblaient n'avoir d'autre but que de conduire le plus rapidement possible à la philosophie et par la philosophie à la théologie, formèrent désormais le principal appoint des études générales. Un seul établissement d'enseignement secondaire, comme le collège de Clermont dirigé par les jésuites à Paris, tiendra plus de place dans l'opinion, dans les préoccupations du public, au XVII[e] et au XVIII[e] siècle, que cette Sorbonne dont le nom avait rempli le monde au Moyen Age. Pour le grand nombre, l'éducation classique constituera un maximum de connaissances dépassé seulement par les élèves des facultés supérieures. Les enfants des classes moyennes, en venant s'asseoir tour à tour sur les bancs du collège, y puiseront cette culture intellectuelle, cet amour des choses de l'esprit, cette somme d'idées générales [1] qui ont rendu possibles nos deux grands siècles littéraires, et mis le tiers état en mesure de jouer le rôle prépondérant qu'il devait exercer jusqu'à la Révolution française [2].

[1] Ce point a été mis en pleine lumière par M. D. Nisard : *Histoire de la littérature française*, t. I, liv. I, ch. IV.

[2] Cf. M. Boissier : *La Réforme des études au* XVI[e] *siècle* (*Revue des Deux-Mondes*, 1[er] décembre 1882).

CHAPITRE II

L'enseignement du latin au XVIIe siècle

I. Les études classiques dans la première moitié du XVIIe siècle. — II. Les études classiques dans la seconde moitié du XVIIe siècle. — III. Éducations particulières au XVIIe siècle.

Les statuts de 1598 avaient donné une consécration officielle aux principes de la Renaissance. L'étude du latin et du grec servant maintenant de base à l'instruction secondaire, l'explication et l'imitation des antiques chefs-d'œuvre formant désormais la principale occupation des élèves durant les longues années qu'ils passaient au collège, on peut se demander quels progrès le XVIe siècle avait laissé à accomplir sur ce point aux âges qui vont suivre. Nous allons cependant entendre parler de réformes dans l'étude du latin. C'est que cet enseignement, bien que définitivement fixé dans ses grandes lignes, ou avait déjà subi sur certains points une déviation malheureuse, ou appelait encore sur beaucoup d'autres d'importantes améliorations.

Comme c'est à l'aide de la grammaire, de l'explication des auteurs, de la composition enfin qu'on conduisait l'élève à l'intelligence des langues mortes, il nous faut connaître comment la première moitié du XVIIe siècle pratiquait cette éducation, pour nous rendre compte des changements que la seconde partie du même siècle et surtout l'âge suivant parleront d'y apporter.

I

On sait la place que la grammaire, le premier des sept arts libéraux, avait occupée au Moyen Age. Chargée d'initier les élèves aux règles du langage, comme la logique les initiait ensuite aux lois du raisonnement, elle circula dans toutes les mains avec les ouvrages des Donat, des Priscien, des Alexandre de Villediêu, des Evrard de Béthune ; elle forma le noyau des études devant, sous l'influence des causes que nous avons fait connaître, constituer plus tard la véritable éducation classique. La Renaissance, en appliquant la jeunesse à l'explication des textes, à la lecture des auteurs porta par là même un coup mortel à l'enseignement grammatical du Moyen Age, jusqu'alors si aride et si abstrait. Mais. si l'organisation nouvelle de l'instruction littéraire modifia nécessairement la grammaire, elle ne la supprima pas, et à côté de Ramus s'écriant : *peu de préceptes et beaucoup d'usage*, Erasme affirme que sans la connaissance de la grammaire, il est impossible de savoir le latin.

Aussi bien, les grammaires ne manquèrent pas après la Renaissance, et dès le milieu du XVI[e] siècle, Despautère [1] commença à être généralement enseigné dans les collèges. Donat [2] qui avait fait verser des larmes à tant de générations, Priscien que certains

[1] Le Flamand Van Pauteren qu'on a nommé Despautère, né vers 1460, mourut en 1520.

[2] Donatus vertit lacrymarum fonte fluentis,
Qui dantur pueris post elementa noris.

chroniqueurs avaient comparé à une mer qu'il faut traverser à la nage, furent rapidement détrônés. Est-ce à dire que le nouveau triomphateur fit les délices de la jeunesse ? nullement. Bien qu'on ne trouvât pas dans Despautère les subtibilités reprochées avec tant de raison aux grammaires du Moyen Age, les règles n'y étaient pas formulées d'une façon assez simple. Elles étaient d'ailleurs exposées en vers et dans un latin barbare, bien peu attrayant pour les élèves. Aussi Port-Royal portait-il sur cet auteur, au XVII[e] siècle, ce jugement non flatteur : « Tout déplaît aux enfants dans le pays de Despautère, dont toutes les règles leur sont comme une noire et épineuse forêt, où durant cinq ou six ans, ils ne vont qu'à tâtons, ne sachant quand et où toutes ces routes égarées finiront ; heurtant, se piquant et choppant contre tout ce qu'ils rencontrent, sans espoir de jouir jamais de la lumière du jour [1]. » De bonne heure on avait senti le besoin de simplifier Despautère. Un esprit réformateur, Edmond Richer, remplissant, disait-il, le rôle « d'accoucheur d'esprits, » avait dès le commencement du XVII[e] siècle composé une grammaire devant, dans sa pensée, mettre les enfants en mesure de connaître en six mois les règles importantes. Cet essai ne paraît pas avoir eu plus de succès que celui déjà tenté par Ramus en ce genre au XVI[e] siècle. Despautère fut souvent attaqué. Les poètes eux-mêmes, comme Molière dans la *Comtesse*

[1] Guyot, cité par Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 517. La règle suivante, relative aux conjugaisons, donne une idée des difficultés de cette grammaire :

Præteritum per *ui* facit *es*, per *itum*que supinum
Vult *xi*, *ctum*que cio. Facit et jacit *ecit*, et *actum*.

d'Escarbagnas et le *Dépit amoureux*, lancèrent des plaisanteries contre cet ennuyeux dominateur, tourment de leur enfance ; mais Despautère n'en continua pas moins à régner, et sa grammaire se maintint dans les collèges, même après que Port-Royal eut publié la sienne. Telle était la force de l'habitude que l'un des plus hardis réformateurs de l'enseignement, le P. Lamy, de l'Oratoire, conseille encore Despautère vers la fin du siècle [1], tout en trouvant les ouvrages de Port-Royal supérieurs.

La rhétorique, qui est à l'éloquence ce que la grammaire est au langage, tenait beaucoup de place dans les études. Le Moyen Age ne séparait pas ces deux arts. La grammaire de Despautère, comprenant dans sa dernière partie des règles de poétique et de rhétorique destinées aux élèves de troisième, avait déjà préparé le futur rhétoricien à perfectionner ses connaissances avec Vossius. L'ouvrage de Vossius [2] qui avait mis à contribution Aristote, Cicéron et Quintilien, était devenu rapidement classique. On déployait la plus grande ardeur à apprendre les préceptes de l'art d'écrire. On peut voir dans un livre de N. Mercier [3], véritable manuel du parfait rhétori-

[1] Nous voyons cependant par la préface de l'édition de 1667, que la *méthode latine* de Lancelot avait servi « à l'instruction royale de sa Majesté », Louis XIV.

[2] *Commentarii rhetorici, sive institutionum oratoriarum*, lib. VI, 1606. — *Ars rhetorica*, 1623.

[3] Le livre de Nicole Mercier, professeur au collège de Navarre, publié en vers latins sous ce titre : *De Officiis scholasticorum, sive de recta ratione proficiendi in litteris, virtute et moribus*, 1657, donne de précieux renseignements sur l'état des études au milieu du XVIIe siècle. — Le règlement pour le collège de Narbonne (1599), rapporté par Félibien (*Histoire de Paris*, t. V, p. 800), nous prouve aussi qu'on faisait trop de place à la théorie et aux règles.

cien, l'énumération en vers latins des règles que l'élève devait suivre dans les exercices de composition et l'importance alors accordée aux figures de rhétorique.

Exornet variis sua dicta figuris.
Sic vario ornatus lumine sermo nitet, etc.

Il était facile de prévoir un mouvement prochain de réaction contre les règles, les traités et les préceptes dont on abusait ici comme dans l'étude de la grammaire.

L'enseignement du latin devait attirer encore à d'autres points de vue l'attention des réformateurs. Les maîtres de la Renaissance avaient eu pour principe de faire apprendre les langues mortes aux élèves moins par la théorie que par la pratique. Le mot de Ramus demandant peu de préceptes et beaucoup d'usage, résume la pédagogie de tant de professeurs illustres, les Turnèbe, les Passerat, les Lambin, etc., qui portèrent à une si haute perfection les études littéraires. C'est par cette éducation, par la lecture constante des modèles qu'avaient été formés les écrivains du XVIe siècle dont les ouvrages, pleins d'érudition grecque et latine, supposent une vaste connaissance de l'antiquité. Les statuts de 1598, consacrant ce mouvement, faisaient une large part à l'explication des auteurs [1]. Après avoir passé une

[1] Dans les classes de grammaire les professeurs, tout en faisant apprendre les règles grammaticales, devaient expliquer aux élèves des morceaux des *Comédies* de Térence, des *Epitres familières* de Cicéron, des *Bucoliques* de Virgile « et autres auteurs d'une latinité pure. » Les élèves plus avancés, sans doute ceux de quatrième, lisaient des passages de Salluste, César, le *de Officiis* de Cicéron

heure à dicter, ou à commenter les règles de grammaire ou de rhétorique, le professeur devait employer trois heures sur les cinq restant encore, à la traduction, à la méditation des auteurs. Lefebvre d'Ormesson nous donne dans son *Journal* la longue liste des ouvrages expliqués à la fin du XVIe siècle au collège du cardinal Lemoine.

Les maîtres, durant la première moitié du XVIIe siècle, attachèrent moins d'importance que l'âge précédent à l'explication. Richer s'en plaignait amèrement. Le livre de N. Mercier nous permet de constater que le rôle du professeur habitué à traduire, à commenter un texte grec ou latin, à en faire ressortir les beautés littéraires était encore considérable ; mais il semble avéré qu'on perdit vers cette époque l'habitude de montrer aux élèves les chefs-d'œuvre antiques dans leur ensemble. L'usage des extraits, des recueils s'introduisit dans les collèges de l'Université. Depuis longtemps déjà les Jésuites, soit pour préserver l'innocence des enfants auxquels on ne peut faire expliquer intégralement beaucoup d'auteurs, soit pour dépayser, pour *christianiser,* si je puis ainsi dire, les livres païens servant à la jeunesse française d'instrument de formation intellectuelle, soit enfin par cette conviction que, le temps des études classiques étant limité, il vaut mieux ne prendre que le meilleur de chaque écrivain, avaient mis entre les

et ses *Discours* les plus faciles, ainsi que Virgile et Ovide. Enfin dans les deux dernières classes on voyait « les ouvrages les plus difficiles de Cicéron, ses *Discours*, ses *Tusculanes* et ses autres traités philosophiques, ses livres *de l'Orateur*, l'*Orateur*, le *Brutus*, les *Partitions oratoires,* les *Topiques* et aussi Quintilien ; sans oublier les poètes, Virgile, Horace, Catulle, Tibulle, Properce, Perse et Juvénal, et quelquefois Plaute. (Statuts de 1598, art. 23.)

mains des élèves des morceaux choisis, des *excerpta*. L'Université avait fini par suivre cet exemple.

La composition écrite semblait avoir gagné ce que la lecture des auteurs avait perdu ; elle prit dans les études secondaires la place que le Moyen Age accordait à la dispute. Les hommes de la Renaissance, pénétrés d'admiration pour les chefs-d'œuvre de la littérature antique, s'étaient plu à les imiter ; ces efforts avaient produit ces pastiches des langues mortes où l'habileté de main donnait le mirage de la plus pure latinité. Ces exercices survécurent à l'explosion d'enthousiasme qui les avait fait naître. On voulut de bonne heure initier la jeunesse à un genre de composition auquel on attachait tant d'importance. Les commençants eux-mêmes durent s'essayer à quelques petites imitations : *exercitiola*. Les élèves les plus avancés écrivaient des narrations, des discours dont quelques recueils contemporains [1] nous permettent aujourd'hui encore d'apprécier le caractère.

Durant les vingt premières années du XVIIe siècle les Grangier, les Ruault, les Pradet furent dans l'Université les promoteurs de la belle latinité. Les exercices de composition, en si grand honneur chez les Jésuites, prirent ainsi une grande place dans les collèges de *l'Alma mater*. Le discours latin, tel qu'on le comprend de nos jours, ne paraît pas avoir été très pratiqué dans les classes de rhétorique au XVIIe siècle. Il était remplacé par une amplification

[1] J. Quicherat : *Histoire de Sainte-Barbe*, cite un recueil de harangues latines composées par les rhétoriciens du collège de Sainte-Barbe, pour les exercices littéraires de 1586.

fort à la mode appelée *chries*. C'était une espèce de lieu commun à la manière des anciens, permettant de développer une pensée par sept ou huit moyens différents [1].

Ces exercices mêmes prouvent toute l'importance attachée alors à la composition latine. Le désir de donner aux élèves un style Cicéronien avait introduit l'usage des cahiers d'expressions appelés *diaria* ou *captaria*. Vossius, dont la rhétorique était devenue classique, conseillait expressément de « noter sur des cahiers les formules les plus élégantes. » N. Mercier, dans le livre publié en 1657, veut également que l'élève dresse un cahier d'expressions par ordre méthodique. Aux *diaria*, aux recueils de mots étaient venus se joindre les *topologiæ* ou recueils de lieux communs. Il s'agissait d'apprendre à tout prix aux élèves la facture, sinon la science de la belle latinité.

Ces différents exercices de composition étaient complétés par les vers latins. L'Université avait mis des années à polir la muse. Les vers latins qu'elle faisait faire à ses élèves manquèrent longtemps d'élégance ; mais, dès le milieu du XVIIe siècle, de grands

[1] Ce système de composition avait été emprunté à un rhéteur grec du IIe siècle appelé Aphthonius dont l'ouvrage avait été traduit en latin. Il s'agissait de maintenir dans un cadre inflexible le développement de la pensée et de la faire passer successivement par des formes déterminées d'avance : l'éloge, l'exposition, la cause, les contraires, la comparaison, l'exemple, le témoignage des anciens, l'épilogue. Cette réglementation minutieuse n'était guère de nature à favoriser l'imagination et l'essor de l'élève. Cependant les *chries*, également en faveur dans l'Université et chez les Jésuites, contribuèrent sans doute à donner à la littérature du XVIIe siècle, cette tenue sévère, cette régularité d'allure qui la distinguent de la littérature plus prime-sautière et plus libre des autres âges.

progrès avaient été accomplis sous ce rapport. Charles Perrault raconte dans ses Mémoires le plaisir qu'il avait à faire des vers latins, étant élève de Presles-Beauvais. N. Mercier, sous-principal des grammairiens au collège de Narbonne, a écrit son livre des *De scholasticorum officiis* dans une forme poétique, prouvant que les maîtres savaient appuyer leurs leçons par des exemples. On n'ignore pas avec quel soin cette partie de la composition latine était traitée chez les Jésuites, chez les Oratoriens et les Doctrinaires. Les vers latins étaient définitivement entrés dans le programme des études classiques [1].

II

L'exposé que nous venons de présenter au lecteur, en lui faisant connaître la situation de l'enseignement du latin *au milieu du XVIIe siècle*, peut déjà lui faire pressentir sur quels points va porter le mouvement de réaction à signaler dans la seconde partie du siècle. Les traités de grammaire et de rhétorique étaient trop abstraits, trop chargés de règles ; on demandera moins de préceptes et plus d'usage. Les différents genres de composition latine : thèmes, amplifications en prose, chries, vers latins avaient pris une très grande importance dans les collèges ; on demandera aux maîtres d'abréger ces exercices, de donner plus de temps à la lecture et à l'ex-

[1] Le recueil cité plus haut par M. Quicherat et relatif à Sainte-Barbe prouve qu'on faisait des vers latins dans ce collège vers la fin du XVIe siècle. On peut consulter sur ces questions : Lantoine, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au* XVIIe *siècle*.

plication des auteurs, de les voir autant que possible dans leur ensemble et non par extraits.

On songea avant tout à transformer la grammaire. L'honneur de cette entreprise revient à l'Oratoire et à Port-Royal. C'est le P. de Condren qui publia la première grammaire latine rédigée en français [1]. Il fut suivi dans cette voie par Lancelot. Nous avons rapporté plus haut le jugement de Port-Royal sur Despautère. Le but que se proposa Lancelot en composant en français sa *méthode latine*, fut de simplifier la grammaire et d'en faciliter l'étude aux élèves. « J'ai éprouvé après bien d'autres, disait-il, combien est utile cette maxime de Ramus : *peu de préceptes et beaucoup d'usage*, et qu'aussi, aussitôt que les enfants commencent à savoir un peu les règles, il serait bon de les leur faire remarquer dans la pratique [2]. » Les solitaires de Port-Royal voulurent dès lors introduire dans la grammaire les simplifications que leur *logique* apporta dans la dialectique du Moyen Age. Lancelot « affectionné, disait-il, au soulagement » des enfants, désireux de leur épargner les « inquiétudes qu'ils ont à apprendre » Despautère, croyait avoir réussi à changer « une obscurité ennuyeuse en une agréable lumière, » à leur « faire cueillir des fleurs où ils ne trouvaient que des épines [3]. » Le bon Lancelot se

[1] La *Nouvelle méthode latine* de Lancelot ne parut qu'en 1644. Le P. de Condren avait publié, un ou deux ans auparavant, sa *Nouvelle méthode en langue française, à l'usage de l'Académie de Juilly, pour apprendre avec facilité les principes de la langue latine.*

[2] Voy *l'Avis au lecteur touchant les règles de cette nouvelle méthode.*

[3] Voy. préface de l'édition de 1667. « Nous instruisons les enfants

flattait peut-être un peu, et nos élèves ne trouveraient pas aujourd'hui grand plaisir à apprendre le latin avec les règles en vers barbares, quoique français, de la méthode de Port-Royal ; mais l'intention était bonne et le progrès réel. Une juste réaction contre l'abus et la difficulté des anciennes règles inspirait à tous les maîtres le désir de les abréger. Après le P. de Condren, après Lancelot, Bossuet composait pour son royal élève une grammaire où les règles de la langue latine étaient exposées en français et en prose. Cette grammaire servit à Fénelon pour l'éducation du duc de Bourgogne. Tous les écrivains traitant de l'enseignement à cette époque s'accordent à réduire le temps donné à la théorie dans l'étude des langues, pour insister davantage sur la pratique. L'abbé Fleury [1], après avoir déclaré à son tour qu'il faut « étudier la grammaire en notre langue, » que l'habitude d'écrire les grammaires en latin remonte à l'époque où le latin était la langue vulgaire, ajoute qu'il ne voudrait pas la « charger de beaucoup de préceptes, puisque le grand raffinement dans la grammaire consume un grand temps et n'est point d'usage...

du latin par des règles françaises, disait Lancelot ; car nous ne sommes pas seuls à redire à la façon ordinaire de leur faire apprendre les règles de la langue latine en cette langue qu'ils n'entendent point encore ; et nous désirons les former dans leur langue autant que dans celle-là. Nous leur faisons ensuite lire et observer les meilleurs auteurs. » Le père de M[me] Dacier, Tanneguy-Lefebvre, s'inspirait des mêmes idées.

[1] Fleury : *Traité du choix et de la méthode des études*, ch. XXII, *de la Grammaire*. — Malebranche (*Recherche de la vérité*) conclut dans le même sens. Il faut, dit-il, « se servir de ce qu'on sait pour apprendre ce qu'on ne sait pas. » Donner une grammaire latine aux enfants qui ne savent pas un mot de latin, c'est faire comme celui qui irait se servir d'une « grammaire en vers allemands pour apprendre l'allemand. »

Servons-nous, ajoutait-il, des règles pourvu qu'elles aident les enfants et qu'elles ne les accablent pas. » Fénelon conseille ici la même discrétion. « Ne donnez d'abord, dit-il, que les règles les plus générales de la grammaire, les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne, le plus tôt qu'on peut, dans l'application sensible des règles par l'usage. Ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies sans y prendre garde [1]. »

Cette sobriété que le XVIIe siècle voulait apporter dans les livres de grammaire, il la conseillait aussi pour les traités de rhétorique. Port-Royal pensait qu'aucune théorie ne remplace la lecture des chefs-d'œuvre. Il cherchait l'exposé des règles dans Aristote, Cicéron et Quintilien. Dans son *Traité de l'éducation d'un prince*, Nicole veut qu'on se dispense, en étudiant ces auteurs, de faire connaître aux élèves « tous ces noms de figures, tous ces lieux des arguments, tous ces enthymèmes et ces épichérèmes, qui ne servirent de rien jamais à personne [2]. » Fleury demande à son tour plus d'exemples que de préceptes, moins de théorie que de lecture. Il faut, dit-il, accoutumer l'élève « à juger de ce qu'il lit, et à rendre raison pour quoi il le trouve bon ou mauvais. Ces raisons sont tout l'art de la rhétorique, il n'a été formé que sur les exemples. » Les exemples « vivants et familiers » serviront plus à rendre l'éloquence « solide

[1] *Lettre sur les occupations de l'Académie française*. Il s'agit du projet de grammaire française. Fénelon avait dit ailleurs au sujet de la grammaire : « Je ne lui donnerais aucun temps, ou du moins je lui en donnerais fort peu. »

[2] Déjà Erasme s'était élevé, au XVIe siècle, contre la superstition des règles de rhétorique.

et effective que les livres et tout ce qui sent l'école [1]. » Fénelon est du même avis. « Pour la rhétorique, écrivait-il, je ne donnerais point de préceptes, il suffit de donner de bons modèles [2]. » Il est difficile de ne pas voir dans cet ensemble de témoignages la preuve d'une véritable réaction contre l'usage exagéré des principes abstraits dans l'enseignement des collèges.

Les écrivains, qui avaient ainsi combattu au XVIIe siècle l'abus des règles de grammaire et de rhétorique, voulaient apprendre surtout le latin aux élèves par la lecture des textes et l'explication des auteurs. « Je me garderai bien, disait Tanneguy-Lefebvre, de suivre la manière que l'on sent ordinairement qui est de commencer par la *composition*, c'est-à-dire par les thèmes; il n'y a rien selon moi qui nuise si fort à un enfant... Il faut commencer par l'explication, c'est-à-dire par une version de vive voix qui soit nette et simple [3]. » C'était aussi l'opinion de Port-Royal. Arnauld, dans son *Règlement des études*, commence à apprendre le latin aux enfants par « la lecture des textes..... L'explication et la rapide intelligence des auteurs classiques doivent être, dit-il, la première préoccupation du professeur [4]. »

[1] Fleury, op. cit., ch. XXXI : *Rhétorique*.

[2] Fénelon est moins exclusif dans sa lettre à l'Académie ; mais là encore, il a soin de faire remarquer, dans son *Projet de rhétorique*, qu'un livre de ce genre doit toujours joindre les exemples aux préceptes.

[3] Tanneguy-Lefebvre, père de Mme Dacier, professa les humanités, à Saumur, de 1651 à 1672. Sa *Méthode pour commencer les humanités grecques et latines* fut publiée en 1731 par les soins de Gaullyer, professeur au collège du Plessis.

[4] Arnauld (ibid.) dit que « les jeunes gens apprendront plus en lisant beaucoup qu'en écrivant beaucoup. »

C'est par la traduction que les solitaires veulent les conduire à la connaissance des langues anciennes; à peine les élèves savent-ils les déclinaisons, les conjugaisons et les règles les plus générales de la syntaxe, qu'on les met à l'explication. Arnauld prescrit des compositions fréquentes en version. L'abbé Fleury s'inspire des mêmes principes. Tout en demandant aux élèves d'apprendre les règles par cœur, il rappelle qu'il faut « les exercer continuellement par la lecture de quelque auteur, » qu'ils apprendront bien mieux ces règles « par l'usage que par l'effort de leur mémoire. » La composition, ajoute Fleury, imprime très bien les règles dans l'esprit, « mais on ne peut ni la commencer si tôt ni la continuer si longtemps que la lecture, qui doit être leur principal exercice et durer pendant tout le cours des études [1]. » C'était aussi l'avis de l'Oratoire, en particulier du P. Lamy; il voulait faire débuter par la version dans l'enseignement du latin.

Les hommes de progrès, en demandant la prééminence de la version sur le thème, de l'exercice de la traduction sur celui de la composition, désiraient aussi que les auteurs fussent expliqués dans leur ensemble. Dans leur pensée les *extraits* d'écrivains anciens, les morceaux choisis devaient être écartés pour faire place à une large lecture permettant de parcourir un chef-d'œuvre d'un bout à l'autre. L'exemple des grands humanistes du XVIe siècle fidèles à ce système se présentait à leur esprit. Tanneguy-Lefebvre, dans une lettre à Cl. Sarrau, invoquait l'autorité de Turnèbe, de Passerat, de tant

[1] Fleury, op. cit., ch. XXII : *Grammaire*.

de professeurs illustres qui, par ce moyen, avaient porté à une si haute perfection l'enseignement des lettres latines. Lancelot, Arnauld [1], également convaincus « qu'il faut longtemps nourrir l'esprit d'un même style », poussaient aussi aux explications d'ensemble. Bossuet avait tiré de bons résultats de cette méthode dans l'éducation du Dauphin. Il dit expressément dans sa lettre à Innocent XI qu'il lui faisait voir, autant que possible, les auteurs d'un bout à l'autre. A force de lecture, il réussit à donner une notion suffisante de la langue latine à son mauvais élève, qui avait fini par connaître Virgile, Salluste, César, Cicéron et s'était « diverti agréablement et utilement dans Térence. »

L'importance donnée par l'opinion à la lecture et à l'explication des auteurs allait diminuer la part faite jusqu'alors à la composition latine. L'Oratoire s'accorde ici avec Port-Royal pour proscrire l'abus des thèmes, pour recommander avant tout l'explication des auteurs et les thèmes oraux faits en classe. Port-Royal exclut presque complètement le thème des basses classes où il le remplace par la version [2]. Dans les classes supérieures il demande qu'il soit fait de préférence de vive voix. Arnauld reproche

[1] Arnauld disait dans son *Règlement* qu'avec un système bien ordonné d'explications et de lectures « il serait moralement impossible que les écoliers, qui auraient passé dans les collèges le temps qu'on y passe ordinairement, n'entendissent pas le latin facilement et n'eussent pas lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques. »

[2] « Nous réserverons de faire composer nos élèves de français en latin, lorsqu'ils seront déjà fort avancés, comme étant la partie de la langue latine sans comparaison la plus difficile. » Avis préliminaire de la *Méthode latine*.

à l'Université « la multiplicité des devoirs écrits. » Il a pour principe de ne donner aux enfants « des leçons et des compositions écrites, qu'autant qu'on jugera raisonnablement qu'il leur restera du temps après la lecture des textes [1]. » C'était manifester peu d'enthousiasme pour la composition latine. Lancelot condamne enfin les recueils de phrases et ce style, « tout bigarré d'élégances, » où l'élève, au lieu de se servir par exemple du mot *amare* pour dire *aimer*, emploiera avec complaisance les périodes *amore prosequi, benevolentia complecti*.

Port-Royal poussait l'esprit de réforme jusqu'à condamner un genre de composition latine très en vogue dans les communautés enseignantes et même dans l'Université, nous voulons parler des vers latins. « C'est ordinairement un temps perdu, disait Arnauld, que de donner des vers à composer au logis. De soixante-dix ou quatre-vingts écoliers, il y en peut avoir deux ou trois de qui on arrache quelque chose : le reste se morfond ou se tourmente pour ne rien faire qui vaille. » Fidèles à ces principes les Jansénistes avaient rendu les vers facultatifs dans les Petites Écoles ; ils se contentaient d'ordinaire d'enseigner aux élèves de troisième et de seconde à les mesurer et à les tourner. Il ne faut pas croire que le sentiment de Port-Royal fût ici une opinion isolée. L'Oratoire sans doute restait fidèle aux exercices de poésie latine, mais le P. Lamy n'hésitait pas à regretter le temps perdu, disait-il, aux vers latins. L'abbé Fleury voyait dans ce travail « un exercice de grammaire, » un moyen « d'apprendre la quantité, »

[1] Arnauld : *Règlement des études.*

d'avoir « plus de mots à choisir en composant... Je ne sais, ajoutait-il sans enthousiasme, si ce profit vaut la peine que donnent les vers latins [1]. »

Ces témoignages nous font assister, dans la seconde partie du XVIIe siècle, à un véritable mouvement de réforme relativement à l'enseignement en général et à l'étude du latin en particulier. Nous avons vu demander la simplification des règles de grammaire et de rhétorique, la diminution des compositions écrites et des vers latins au profit de l'explication et de la lecture des auteurs. Port-Royal, dont l'influence pédagogique dépassa de beaucoup l'enceinte des Petites-Écoles [2], exerça avec Lancelot, Nicole, Arnauld, une véritable action sur l'esprit public, et eut une grande part dans ces innovations. L'Oratoire, qui sur certains points avait devancé Port-Royal, et pris l'initiative des grammaires écrites en français, de l'étude de l'histoire

[1] Fleury : op. cit., ch. XXX : *Poétique.*

[2] Voy. sur les Petites-Écoles de Port-Royal : Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 405-589, t. IV, p. 1-105 ; — I. Carré (*Revue pédagogique*, 15 février et 15 août 1883). Les Petites-Écoles fondées en 1643, aux alentours de Port-Royal-des-Champs, et plus tard en certains autres endroits principalement de la campagne, cessèrent lorsque les écoliers et les maîtres furent dispersés en 1660. L'influence des livres de Port-Royal survécut à la ruine des Petites-Écoles. Les plus importants en fait d'éducation furent la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*, parue en 1644 et composée par Lancelot, auquel on doit également : *Méthode pour la langue grecque*, 1655, *Jardin des racines grecques*, 1657, *Méthodes pour la langue italienne* et *pour la langue espagnole*, 1660. — La *Grammaire générale et raisonnée*, due à la collaboration de Lancelot et d'Arnauld, parut en 1660. L'année suivante fut publiée la *Logique* due surtout à Arnauld ; Lancelot y collabora pour quelques chapitres de la seconde partie. Consulter également l'important *Mémoire sur le règlement des études pour les lettres humaines*, par Arnauld, imprimé pour la première fois en 1780.

nationale, ouvrait aussi largement la porte à tous les progrès.

III

En dehors de l'Université et des communautés enseignantes, quatre hommes appelés soit à faire acte de législateurs, soit à présider à l'éducation des princes, apportaient dans ce rôle une indépendance de jugement, une hardiesse d'idées qui en firent plusieurs fois les précurseurs de l'avenir.

Richelieu, à qui il semblait donné non seulement de gouverner les événements, mais encore de devancer l'avenir, avait, en 1640, conçu et fait approuver par le roi le plan d'un collège, destiné à la ville de Richelieu, étonnant par la hardiesse des vues, la nouveauté des méthodes et l'étendue des programmes. Ici le latin, partout ailleurs fondement de l'enseignement classique, n'avait qu'une place limitée et une importance relative. Une large part était faite à l'étude du français, du grec, de l'histoire, des sciences, des langues vivantes[1].

[1] Le plan d'études comprenait : « 1° une étude approfondie de la langue française ; 2° l'enseignement de toutes les matières en cette langue ; 3° une étude du grec aussi complète que celle du latin ; 4° l'enseignement combiné des sciences et des lettres ; 5° la comparaison des langues grecque, latine, française, italienne et espagnole ; 6° l'étude de la chronologie, de l'histoire et de la géographie. » — Au point de vue particulier de l'emploi du français dans les études, la déclaration ordonnait formellement « l'enseignement de la langue française par les règles et de toutes les sciences en la même langue, à l'exemple des nations les plus illustres de l'antiquité qui ont fait le semblable en leur langue naturelle. » Richelieu donnait, dans le préambule des statuts, la raison de cette innovation : « Il arrive par malheur, dit-il, que les difficultés qu'il faut surmonter et le long temps qui s'emploie pour apprendre les

Bossuet était trop ami de la tradition pour ne pas la suivre en fait d'instruction classique, comme en tout le reste. Néanmoins, dans l'éducation du Dauphin, Bossuet, par la manière dont il faisait expliquer les auteurs, par le soin donné à l'enseignement de l'histoire et des sciences connues de son temps, consultait moins la routine des collèges que les inspirations de son génie.

langues mortes avant que de pouvoir parvenir à la connaissance des sciences font que, d'abord, les jeunes gentilshommes se rebutent et se hâtent de passer à l'exercice des armes sans avoir été suffisamment instruits aux bonnes lettres, bien qu'elles soient les plus beaux ornements de la profession. » De là la nécessité d'un établissement « où les disciplines convenables à leur condition leur soient enseignées en langue française, afin qu'ils s'y exercent, et que les étrangers mêmes qui en sont curieux apprennent à connaître les richesses et les grâces qu'elle a pour expliquer les secrets des plus hautes disciplines. » — Les professeurs enseignaient, *le matin*, les *sciences* en français de la façon suivante : En la sixième classe, la grammaire, la poésie et la rhétorique ; en la cinquième classe, la carte ou plan, la chronologie, la généalogie et l'histoire ; en la quatrième classe, la logique et la physique ; en la troisième classe, les éléments de géométrie et d'arithmétique, la pratique de toutes les deux et la musique ; en la deuxième classe, les mécaniques, l'optique, l'astronomie, la géographie et la gnomonique ; en la première classe, la morale, l'économique, la politique et la métaphysique. — Les mêmes professeurs qui avaient enseigné le matin les sciences devaient enseigner *l'après-midi* les *langues*, de la façon suivante : en sixième classe, les rudiments et les colloques ; en la cinquième, la syntaxe et les épistolaires ; en la quatrième, les quantités, les poètes et les historiens ; en la troisième, les figures et les orateurs ; en la deuxième, la langue grecque et les avantages qu'elle a sur les autres ; en la première, l'origine des langues grecque, latine, italienne, espagnole et française, la conformité et la différence qui est entre elles. Voy. *Déclaration du Roy concernant l'établissement de l'Académie ou collège royal en la ville de Richelieu et privilèges attribués à icelle, ensemble les statuts et règlements de ladite Académie* (à Paris, chez P. Rocolet, 1641). Nous avons pu consulter cette pièce à la Bibl. nationale. M. Gréard en a donné une analyse étendue dans son important Mémoire : *La question des programmes dans l'enseignement secondaire*, 1884, in-4°, p. 18-19.

Il fallait attendre plus de hardiesse encore de Fénelon. Il fut, sur tant de points, en avance sur son siècle : dans sa Lettre à l'Académie, dans ses Dialogues sur l'éloquence, comme dans son *Traité de l'éducation des filles,* il se montra toujours si ennemi du convenu ; dans la formation de son royal élève, il déploya une si merveilleuse souplesse, qu'il devait apporter la même indépendance d'esprit dans l'enseignement des langues anciennes. Il réussit à rendre en peu de temps le duc de Bourgogne très habile dans la littérature antique[1].

Le livre de l'abbé Fleury, plusieurs fois cité, sur le *Choix des études*[2], reflète en plus d'une page les idées de Fénelon. Précepteur des princes de Conti, associé par Fénelon à l'éducation du duc de Bourgogne, il eut l'occasion de discuter avec l'auteur du *Télémaque* les questions d'enseignement. Sur un point néanmoins Fleury eût été désavoué par Fénelon, ce lettré si délicat et si exquis, cet heureux imitateur d'Homère : c'est dans le peu de cas qu'il semble faire des langues anciennes. Fleury, par certains conseils utilitaires, par sa sollicitude pour l'éducation physique, devance le XVIIIe siècle : il le précède également dans le jugement sévère porté sur l'éducation classique telle

[1] On connaît sur ce point les merveilleux progrès du duc de Bourgogne qui excita l'admiration de Bossuet lui-même. Fénelon pouvait écrire au P. Martineau qu'il n'avait jamais vu un enfant « entendre de si bonne heure et avec tant de délicatesse les choses les plus fines de la poésie et de l'éloquence. »

[2] Fleury nous apprend lui-même dans sa préface du *Traité du choix et de la méthode des études*, que ce livre, paru en 1686, avait été composé en 1675 et revu depuis avec soin par l'auteur. On peut également consulter sur cette matière le *cinquième discours* sur l'histoire ecclésiastique, où Fleury se montre non moins hardi, non moins indépendant de la tradition en fait d'éducation.

qu'elle était comprise de son temps. Nous l'avons vu demander la simplification de la grammaire. la diminution des devoirs écrits, presque la suppression des vers latins. Fleury faisait un pas de plus. Sans aller aussi loin que Malebranche. qui supprimait absolument le grec et ne voulait du latin que le nécessaire pour comprendre saint Augustin. Fleury disait de la première de ces langues que la plupart des élèves « en apprennent assez pour avoir un prétexte de dire tout le reste de leur vie que le grec s'oublie facilement. » Quant à l'étude du latin, alors le fond de l'enseignement secondaire, voici tracé par Fleury le tableau des résultats de cette éducation. « Parlons de bonne foi : Que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collège qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été ? Il entend médiocrement le latin. Il lui reste quelques principes de grammaire qui font que, s'il y veut penser, il peut écrire plus correctement qu'une femme. Il a quelque teinture de la fable, des histoires grecques et de l'histoire romaine. Pour la philosophie, il lui en reste aussi quelque idée confuse de matière et de forme, de passion, d'instinct et d'appétit sensitif. Il tient pour des axiomes indubitables que la nature abhorre le vide et que chaque chose tend à son centre. Au reste il croit n'avoir plus rien à apprendre, puisqu'il a fait ses études. »

Ces paroles sont graves : elles semblent être la condamnation éclatante de l'ancien système d'études, mais Fleury ne tire pas une telle conclusion. S'il est hardi dans ses jugements, il est modéré dans ses projets de réforme. Néanmoins, en parlant de l'éducation de son temps dans un langage que n'eussent désavoué

plus tard ni Diderot, ni d'Alembert, il a mérité d'être souvent cité par les novateurs du XVIIIe siècle, il ouvre en quelque sorte la campagne que cet âge va mener avec violence contre l'enseignement des collèges. Laissez mourir le grand roi, laissez naître ce besoin d'innovation, cette agitation des esprits qui ira chaque jour grandissante, l'éducation publique n'échappera pas à un mouvement d'opinion remettant en question toutes les institutions du passé. Il ne suffira plus de discuter les différentes réformes pouvant perfectionner l'enseignement du latin : il s'agira de savoir si cette langue même ne sera pas proscrite, ou du moins s'il n'était pas opportun de lui enlever enfin cette prépondérance qui en avait fait jusqu'alors la base des études classiques.

CHAPITRE III

Rollin

I. Progrès accomplis par Rollin dans l'enseignement du latin. — II. Ses idées sur les autres points. — Son livre, vrai code des études classiques.

Le XVIIIe siècle qui remua tant d'idées, qui appela au tribunal de ses littérateurs, de ses philosophes, de ses économistes, de ses politiques, les institutions, les mœurs, le gouvernement, la religion, ne pouvait manquer de parler éducation. Il en parla en effet, il en parla à satiété. Il fit de ce grand mot qui remplit toutes les bouches, résonne à toutes les oreilles, se rencontre

sous toutes les plumes, un thème à déclamations faciles. Il apporta dans la discussion de ce sujet si délicat et si complexe, cette témérité hardie, ce souffle plus destructeur que fécond, cette ardeur intempérante et généreuse qui devait être la source de tant de progrès et d'erreurs.

I

Le XVIII[e] siècle avait eu cependant la bonne fortune de rencontrer dans l'Université de Paris un homme joignant à une longue expérience un esprit à la fois sage et progressif, respectueux de la tradition, mais partisan des réformes utiles ; il venait de donner dans le *Traité des études* [1] la solution vraiment pratique aux questions relatives à l'étude des langues anciennes. Nous voulons parler de Rollin.

On sait de quel esprit s'inspira l'auteur du *Traité des études*. Port-Royal s'était donné la mission de simplifier l'enseignement du latin, en rédigeant toutes ses grammaires en français, en donnant à la version l'importance attribuée jusqu'alors au thème, en réduisant les compositions et les devoirs écrits pour accorder plus de temps à la lecture des auteurs, en plaçant entre les mains des élèves des traductions françaises mises en regard du texte, en rendant enfin les vers latins facultatifs. Comme Port-Royal, Rollin réclame la grammaire latine en français [2]. Comme Port-Royal, il veut simplifier les règles grammaticales.

[1] Le *Traité des études* parut en 1726.

[2] « Parce qu'en toute science, dit-il, en toute connaissance il est naturel de passer d'une chose connue et claire à une chose qui est inconnue et obscure. » *Traité des études*, liv. II, chap. III.

les éclairer par l'usage, donner enfin à la version, à l'explication des auteurs, plus d'importance, plus de temps qu'au thème et à la composition[1]. Si, à la différence des illustres solitaires, il conserve les vers latins, s'il se refuse à permettre aux élèves l'usage des traductions, il réclame l'enseignement de la langue française par principes, ce dont n'avait pas parlé Port-Royal.

On rappelle aujourd'hui aux professeurs que, dans l'enseignement des langues anciennes, « le but principal est la version, » que « le thème doit être surtout considéré comme moyen de vérification » : on leur recommande « le thème oral fait en classe sous la direction et la participation du maître » : on leur conseille enfin « de restreindre sensiblement l'usage des dictionnaires[2]. » Rollin aussi cherchait dans les thèmes des basses classes le moyen, pour les élèves, de « mettre en pratique les règles qu'on leur a souvent

[1] Rollin supprime le thème pour les jeunes filles apprenant le latin (liv. I, chap. II) et aussi pour les commençants. « Pour ce qui est des commencements, dit-il, je n'hésite pas à décider qu'il en faut presque absolument écarter les thèmes qui ne sont propres qu'à tourmenter les enfants par un travail pénible et peu utile, et à leur inspirer du dégoût. » — Rollin veut qu'on tienne le « sage milieu que suit l'Université en ne se livrant point totalement à une seule de ces méthodes, mais en les unissant toutes deux ensemble et tempérant l'une par l'autre, de sorte pourtant qu'elle donne plus de temps, même dans les commencements, à l'explication des auteurs qu'à la composition des thèmes. » Liv. II, chap. III.

Quant au grec, Rollin dit que les parents étaient peu disposés à le faire apprendre, que dès lors « l'Université a bien senti que, l'usage du grec étant maintenant réduit à l'intelligence des auteurs, sans que nous ayons presque jamais occasion ni de le parler ni de l'écrire, elle devait principalement appliquer les jeunes gens à la traduction. »

[2] *Plan d'études pour l'enseignement secondaire*, 1880, p. 6 et 7

expliquées de vive voix » : lui aussi connaissait les *extemporalia* et faisait faire quelquefois « des thèmes en classe... de vive voix », lui aussi, voyant dans « l'habitude de feuilleter » les dictionnaires « une perte de temps considérable », cherchait dans l'explication des auteurs « comme un dictionnaire vivant, une grammaire parlante », et dans les thèmes oraux faits en classe, un excellent moyen d'habituer les élèves « à se passer de dictionnaire [1]. »

L'homme qui simplifiait ainsi la grammaire, réduisait l'usage du dictionnaire, donnait le pas à la version sur le thème, conseillait les thèmes oraux, faisait une part à la traduction des auteurs, initiait enfin l'élève à l'intelligence des chefs-d'œuvres antiques, en lui prodiguant les conseils de sa longue expérience, en lui présentant toujours, dans les cours d'humanités et de rhétorique comme dans les classes de grammaire, plus d'exemples que de préceptes, moins de raisonnements que de lectures, un tel homme était bien digne d'être accepté comme le législateur incontesté de l'enseignement secondaire au XVIII[e] siècle.

II

Il y avait sans doute des lacunes dans le *Traité des études*. L'histoire de France, l'histoire moderne, les sciences physiques et mathématiques n'y occupaient pas une place en rapport avec leur importance et leurs progrès. La nécessité d'élargir les programmes allait donc s'imposer plus impérieusement de jour en jour. Néanmoins, au point de vue particulier

[1] *Traité des études*, liv. II, chap. III.

de l'enseignement classique, Rollin avait exposé la vraie méthode, méthode que nous ne pouvons pas nous vanter d'avoir beaucoup perfectionnée depuis cent cinquante ans [1]. On a pu plaider la cause des lettres avec plus de verve et d'éloquence ; mais nul n'en a parlé avec plus de compétence, plus d'amour ; nul n'a tracé d'une main plus habile les règles de cette éducation classique qui, par une progression lente mais sûre, éveille la pensée de l'enfant, forme son jugement, développe son goût, et le conduit par une ascension constante au plein épanouissement de toutes ses facultés.

C'est pourtant cette méthode d'enseignement que les novateurs du XVIIIe siècle vont attaquer comme trop lente. Tandis que certains professeurs, à la suite de Gibert, se cramponnent fermement à toutes les traditions d'un autre âge, traitant presque Rollin de révolutionnaire : tandis que la plupart des maîtres de l'Université adoptent le *Traité des études* comme le code de l'éducation, et se glorifient à travers tout le XVIIIe siècle de suivre les traces de Rollin [2], les réformateurs, trouvant ce livre trop timide, vont tenter d'ouvrir à la jeunesse des écoles des voies inconnues. Le vent était à la réaction ; il fallait des changements à tout prix. Curieux temps, étrange pays qui prennent

[1] Des esprits éminents s'en sont déclarés satisfaits dans notre siècle. M. Villemain a dit que « on n'a pas fait un pas » depuis Rollin, et M. Nisard que, « dans les choses de l'éducation, le *Traité des études* est le livre unique ; c'est le livre. »

[2] Le président Rolland dira de Rollin dans son *plan* d'éducation (p. 145) : « Il est difficile de réunir dans un ouvrage plus de jugement, de goût et d'honnêteté ; on y voit toujours marcher ensemble l'esprit et la raison, la vertu et les lettres, les préceptes et les exemples... c'est dans ce livre que tout instituteur trouve les véritables règles de l'éducation. »

tout à coup en pitié toutes les vieilles institutions, et où il va être de mode de condamner le passé parce qu'il est le passé. Les écrivains faisant l'opinion, distribuant la renommée, oublient que la France devait à son système d'éducation près de deux siècles de gloire littéraire ; ils vont tourner leurs armes contre ce sein de l'*Alma mater* qui les a nourris, et se servir pour combattre les collèges de cet art d'écrire dont ils ont fait l'apprentissage au collège même.

CHAPITRE IV

Réaction contre le latin au XVIII[e] siècle

I. Causes de la réaction contre le latin au XVIII[e] siècle. — II. Succession ininterrompue d'attaques contre le latin jusqu'à la Révolution française.

I

On est frappé, en lisant les écrivains du XVIII[e] siècle occupés d'éducation, de rencontrer presque partout une véritable hostilité contre le latin. Rollin avait dit du latin : « C'est l'étude de cette langue qui fait proprement l'occupation des classes, et qui est comme le fond des exercices du collège où l'on apprend non seulement à entendre le latin, mais encore à l'écrire et à le parler [1]. » Or, c'est précisément cette prépondérance, cette espèce de royauté accordée au latin, que les réformateurs vont combattre avec le

[1] *Traité des études*, liv. II, chap. III.

plus d'énergie. Il est facile d'indiquer les causes de cette réaction.

La première était l'importance même, l'autorité toujours croissante du français depuis plus de cent ans. L'éclat jeté par notre littérature au XVIIe siècle, en marquant définitivement la prise de possession de la langue nationale, avait par là-même réduit et presque supprimé l'usage des langues anciennes. L'admiration se partageant désormais entre les nouveaux et les antiques chefs-d'œuvre, certains esprits ne craignant pas de comparer les grands écrivains, les grands poètes français aux écrivains, aux orateurs, aux poètes de la Grèce et de Rome, on assistait à la querelle des anciens et des modernes. La langue française, définitivement formée et consacrée par d'immortels écrits, achevait de supplanter la langue des Romains, et La Bruyère [1] pouvait écrire vers 1680 : « Nous avons enfin secoué le joug du latinisme. »

Au moment même où le latin est en décadence, où il passe définitivement au rang des langues mortes, les progrès de la civilisation développent une foule de connaissances nouvelles auxquelles on ne saurait fermer plus longtemps les portes des collèges. La langue nationale, depuis l'éclat jeté par la littérature française, s'impose aux nations de l'Europe, demande à être étudiée par elle-même et par principes. Les relations de la France avec les contrées voisines posent la question des langues vivantes. La réforme philosophique opérée par Descartes a eu pour conséquence de battre en brèche la scolastique. Enfin l'histoire, la géographie, les sciences mathéma-

[1] *Des ouvrages de l'esprit.*

tiques, les sciences naturelles, par les progrès accomplis, forment un trésor qu'il est impossible de fermer aux générations qui se lèvent.

Tandis que tant de connaissances nouvelles, augmentées chaque jour par le progrès de la civilisation et des lumières, frappent à la porte des collèges, demandant à prendre dans l'instruction secondaire l'importance qu'elles ont déjà dans le monde, la place est occupée par le latin. Ce joug du latinisme dont parle La Bruyère, déjà secoué par les écrivains [1], pèse encore sur les professeurs. Le latin a été si longtemps l'organe de l'enseignement et de la science, il a constitué pendant tant de siècles comme une langue universelle, permettant aux savants de correspondre dans tous les pays de l'Europe, aux maîtres, aux étudiants de professer, d'argumenter dans toutes les universités de France, d'Italie, d'Espagne et d'Allemagne, qu'on avait de la peine à abandonner un idiome parlé de Paris à Rome, de Coïmbre à Vilna ; il suffisait de le connaître pour n'être étranger nulle part. Au XVI[e] siècle, de Thou avait cru devoir rédiger en latin l'histoire de son temps. Bacon, Descartes, Hobbes, Spinoza, Leibnitz écrivent encore en latin. Bossuet [2], Fénelon publient d'importants ouvrages en cette langue. Le *Discours de la méthode*, les *Pro-*

[1] Ce joug ne fut pas secoué sans peine. Bossuet dont les premières œuvres, en particulier les sermons, sont remplis de tournures latines, nous en offre un illustre exemple.

[2] Cependant Bossuet n'acceptait pas la servitude du latin. « Quoi donc, disait-il en 1671, pour méditer des ouvrages immortels fallait-il toujours emprunter le langage de Rome et d'Athènes? » Discours de réception à l'Académie française.

vinciales n'avaient point eu la moitié de leur notoriété avant d'être traduits en latin.

Le latin qui tient encore tant de place dans la littérature savante [1], règne dans l'enseignement secondaire. Il garda, du moins dans les collèges, le caractère d'une langue vivante durant la première moitié du XVIIe siècle. Les statuts de 1598 n'avaient pas diminué l'importance de cette langue, tout en faisant une part au grec. C'est avec les chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et romaine qu'on élevait les générations nouvelles, c'est en étudiant le latin qu'on se formait à écrire en français. Bossuet lui-même pouvait dire au cardinal de Bouillon : « *J'ai peu lu de livres français et ce que j'ai appris de style en ce sens, je le tiens des livres latins et un peu des grecs* [2]. » Cette tradition classique avait survécu aux vicissitudes des événements. Les différents maîtres purent enseigner le latin par des méthodes diverses, appropriées à leur génie ou aux progrès des temps ; mais chez tous les instituteurs de la jeunesse, à l'Oratoire, à Port-Royal, dans l'Université comme chez les Jésuites, chez Bossuet, chez Fénelon comme chez Rollin, nous retrouvons la conviction que les langues anciennes devaient servir d'instrument, de base à l'éducation littéraire.

Entrait-on dans un établissement d'instruction

[1] En 1680, le lyonnais Jacob Spon, dans une lettre à l'abbé Nicaise, se voit obligé de défendre contre les scrupules de son correspondant son droit d'écrire en français sur des matières d'antiquité.

[2] Lettre au cardinal de Bouillon *sur le style et la lecture des écrivains et des Pères de l'Église pour former un orateur.* (*Œuvres*, édit. Lachat, t. XXVI, p. 108).

secondaire, le mot *collegium* flanqué d'une épithète indiquant le lieu, annonçait au visiteur qu'il s'agissait d'une maison où se débitait du latin. En pénétrant dans l'intérieur, on lisait en gros caractères des inscriptions latines marquant les salles des différentes classes : *Sexta, quinta, quarta, tertia grammaticæ, humanitas, rhetorica, logica, physica.* Comme on l'a dit, de toutes les fenêtres, de toutes les portes semblait s'échapper comme un cliquetis de déclinaisons et conjugaisons latines, de dactyles et de spondées, de périodes cicéroniennes. C'était un chassé-croisé des fleurs, des petites fleurs du discours, *flosculi orationis*, où le *quippe qui*, le *verum enim vero*, le *mihi videre videor*, le *fucum facere* s'étalaient dans toute leur élégance [1].

Quelle consommation effrayante de latin dans l'Université comme dans les congrégations enseignantes ! Au collège de Troyes nous trouvons, en plein XVIII[e] siècle, deux grands discours latins prononcés à la rentrée par les professeurs de seconde et de troisième. A Noël, harangue cicéronienne par le professeur de rhétorique, véritable régal des humanistes auquel sont convoqués l'évêque et les notables de la ville. Aux approches du carnaval, fête scolaire, célébrée en latin et ayant pour principal attrait un bon poème héroïque. Enfin, la distribution des prix était agrémentée d'une *tragœdia latina* en cinq actes et en vers, ordinairement accompagné d'un *drama pastoritium* ou comédie bocagère. Nous allions oublier les panégyriques des saints, les pastorales latines en l'honneur des

[1] Voy. Gustave Carré, *La lutte du latin et du français au collège de l'Oratoire de Troyes.* (*Mémoires de la Société Académique de l'Aube*, tom. XLVI, année 1882).

visiteurs ou de quelque haut dignitaire, les hymnes latines sur les victoires remportées ou sur quelque évènement important, les élégies latines sur la mort des grands personnages, les poëmes latins pour saluer les nouveaux prélats : autant de circonstances qui venaient à des époques variées solliciter la muse de la poésie et de l'éloquence.

Ce tableau tracé pour un collège de l'Oratoire [1], est celui de toutes les maisons de la congrégation. Il s'applique, avec quelques variantes, aux établissements des Jésuites comme à la plupart des corps enseignants. C'étaient vraiment le règne, le triomphe du latin. Maîtres et élèves rivalisaient d'ardeur ; thèmes, chries, amplifications, vers, résumés, thèses même en mathématiques et en physique, harangues, toutes les formes de la composition venaient aiguiser leur plume et leur donner une souplesse étonnante pour parler la langue de Cicéron et de Virgile.

Qu'on ouvre par exemple l'un de ces *Catalogus* où les pères de l'Oratoire consignaient année par année les notes de leurs élèves, on sera frappé du bonheur d'expressions que le rédacteur des différentes époques apporte dans l'accomplissement de sa tâche. Les souvenirs classiques le servent à souhait et à profusion, pour caractériser chaque nom. Il semble même prendre plaisir à jongler avec les mots. Les antithèses, les calembours se pressent sous sa plume, quand l'occasion y prête. Il se crée même un dialecte à lui, une sorte de joli latin, où l'abus du diminutif [2] le fait tomber

[1] Carré, ibid.

[2] Donnons un exemple. — En parlant d'un enfant, le *Catalogus* dira : « *Oblanguerunt illius litterulæ. — Tantillum progreditur puer tenellus. — Languidula indole adolescentulus at mente poli-*

quelquefois dans l'afféterie, mais n'en prouve pas moins son aisance à manier la langue des Romains.

Les anciens collèges faisaient vivre leurs élèves dans une atmosphère toute imprégnée de latinisme. Pour leur faire bien savoir dès leur entrée le sort qui les attendait, les livres mêmes chargés d'apprendre les règles aux commençants étaient écrits en latin. L'Oratoire et Port-Royal avait beau rédiger en français leurs grammaires latines ; telle était la force de l'habitude que le P. Lamy, pourtant si hardi dans ses projets de réforme, conseillait, nous l'avons vu, de s'en tenir à Despautère, tout en trouvant Lancelot bien supérieur. Malebranche signalait cette contradiction entre la théorie et la pratique. On se sert, disait-il, des « vers latins de Despautère », pour enseigner le latin à des enfants qui « ont de la difficulté à apprendre les choses les plus faciles. La raison et l'expérience sont visiblement contre cette coutume, car les enfants sont très longtemps à apprendre mal le latin. Néanmoins, c'est une témérité d'y trouver à redire. Un Chinois qui saurait cette coutume ne pourrait s'empêcher d'en rire, et, dans cet endroit de la

tula ». — Pour caractériser les élèves, le *Catalogus* dira en jouant sur les noms, — de Claude Le Blanc : *Candidus nomine, moribus candidior*, — de Daniel Vilain : *Non solum nomine, sed re*, — de Feuille : *Olim fructus, nunc folia dat*, — de L'Étang : *Instar stagni revera dormit*, — de Lachasse : *Dum lepores venatur, scientia evanescit*. — L'annaliste fait des prodiges pour habiller d'un nom latin des personnages tout modernes. Le maire de Troyes est appelé : *Urbis Trecarum major*, — le gouverneur : *Urbis præfectus æquissimus*, — le conseil de ville : *Civilis magistratus*, — le grand bailli d'épée : *Prætor chlamydatus*, — le parlement : *Senatus*, — le premier président : *Magnæ cameræ decanus*, — les échevins : *Ædiles*; — le jeu de barres sera exprimé par : *Cursus puerilis*. — Voy. Carré loc. cit.

terre que nous habitons, les plus sages et les plus savants ne peuvent s'empêcher de l'approuver [1]. »

On allait plus loin : on se servait de livres latins même pour enseigner à lire. Fleury nous donne la raison de cet usage. « On fait lire d'abord en latin, dit-il, parce que nous le prononçons plus comme il est écrit que le français. » Voilà le seul motif mis en avant pour justifier cet usage. Érasme nous rapporte qu'en France on prononçait le latin comme le français ; mais au XVIe siècle il se forma un courant d'érudition grecque et latine d'où sortit la prononciation moitié française, moitié latine que nous avons encore. Comme, malgré ce changement, la prononciation du latin paraissait plus rapprochée que le français de l'orthographe de ces deux langues, on continua à apprendre à lire avec le latin. Vainement Fénelon s'élève-t-il contre cet usage ; vainement Fleury [2] rappelle-t-il « le plaisir qu'aurait un enfant d'entendre ce qu'il lirait » ; vainement Port-Royal [3] fait-il observer que les élèves sachant « leur langue naturelle, comprendront avec bien moins de peine ce qu'ils liront en cette langue qu'en une autre dont ils n'ont encore aucune idée », l'antique usage se maintient, et en plein XVIIIe siècle, des documents précis [4] nous montrent les maîtres se servant encore de livres latins pour initier les enfants à la lecture.

[1] Malebranche, *Recherche de la vérité*.

[2] *Traite du choix des études*, ch. XXII.

[3] Voy. Coustel, *Règles de l'éducation des enfants*.

[4] Girard (*L'ortografe françoise*, 1716) dit qu'à cause de « la peine que les enfants ont pour aprandre à lire le françois, on leur fait ordinairement commancer par le latin comme le plus aisé ». — L'abbé de Saint-Pierre écrit à son tour en 1730 (*Projet pour perfectionner l'ortografe des langues d'Europe*) : « Le peu de ressem-

Non seulement on lisait en latin, mais encore on parlait latin. L'enfant à peine arraché du sein de sa famille entend toujours du latin, doit toujours s'exprimer en latin ; enfin, en cette langue lui est expliqué le règlement du collège. Cette tradition venait du Moyen Age, d'une époque où le latin avait le caractère d'une langue vivante[1]. Le grand inconvénient de faire parler latin les élèves dès leur entrée au collège, était de les habituer à cet idiome demi-barbare qui irritait Mathurin Cordier au XVe siècle[2]. Plus tard, Étienne Pasquier, voulant railler cet usage, fait dire par un

blance qu'il y a entre notre ortografe et notre prononciassion cause la grande difficulté que les enfants trouvent à aprendre à lire, et voilà pourquoi leurs maîtres sont forcez de commencer par leur aprendre à lire le latin, dont l'ortografe ressemble fort à la prononciacion... On leur a donné pour règle qu'il faut prononser la letre qu'ils trouvent écrite. Ainsi ils prononcent bien le *d* dans *advocatus... adjudicare... adjunctus*, et le *b* dans *obmissio...* Mais si, en suivant la règle, ils prononcent le *d* dans *advocat... adjuger... adjoint*, et le *b* dans *obmission*, on les gronde et très mal à propos de suivre la règle ». — Quatre années plus tard, Trotet (*L'art de bien enseigner à lire*, 1734) nous apprend que les maîtres se servaient les uns de livres français, les autres de livres latins pour apprendre aux enfants la lecture. « Il serait fort à souhaiter, dit-il, pour l'utilité publique, que tous les maîtres, tant ceux de quartier que ceux de charité, convinssent ensemble une bonne fois pour toujours lequel des deux est le plus avantageux ou de commencer à enseigner par le latin, comme font les maîtres de quartier, ou de commencer par le français, comme font les maîtres d'école de charité. »

[1] Voici comment Gerson dans un règlement fait pour l'école de la cathédrale avait échelonné les causes de punition : *Parler français*, mentir, injurier, frapper, dire ou faire des choses déshonnêtes, se lever tard, oublier de dire les heure canonicales, causer à l'église. — Les statuts du collège de Saint-Ruf, établi a Montpellier en 1368, ordonnent aux élèves de ne jamais parler que latin dans leurs conversations, *quia ferrum ferro acuitur, et plus valet collatio quam lectio.* Voy. A. Germain, *La Faculté des arts de Montpellier*, p. 67.

[2] *De corrupti sermonis emendatione.*

principal à ses régents : « Parlez français, messieurs, vous êtes à Paris, c'est votre devoir. Regentes (ut vocat), *vestrum est deverium.* » Malgré ces attaques, le latin se maintint dans les collèges, et les statuts de 1598 le confirmèrent dans sa possession séculaire, en défendant aux élèves de se servir de la langue nationale[1], soit en classe, soit hors de classe, et en ordonnant aux maîtres de s'exprimer toujours en latin dans leurs leçons. Les Jésuites permettaient seulement l'usage du français en récréation et les jours de fête[2]. Ces règlements ne restaient pas lettre morte. En 1612, un professeur de philosophie du collège de Tréguier fut interdit de ses fonctions pour s'être servi du français dans son enseignement. Mercier, dans l'ouvrage que nous avons déjà cité, parle en 1657 de la honte encourue par tout élève s'exprimant en français. *Flagitiumque putat nativo idiomate fari.*

Malgré tous les statuts, malgré toute la force de la

[1] *Nemo scholasticorum in lingua vernacula loquatur, sed latinus sermo eis sit usitatus et familiaris.* (Statuts de la Faculté des arts, art. 16.) On ne faisait exception à l'usage de parler latin que pour l'enseignement du catéchisme dans les classes inférieures, cinquième et sixième.

[2] Les *Règles* relatives aux classes recommandaient aux professeurs Jésuites de former leurs élèves à l'habitude de parler latin : « *Curandum imprimis est ut discipuli latine loquendi consuetudinem acquirant.* » — Telle était la pratique universelle. Nous la trouvons dans le gymnase fondé à Strasbourg en 1538, par Jean Sturm. — Le règlement donné, en 1548, par Claude Baduel au gymnase de Nîmes, portait, art. VII : « La principale étude est celle du latin... Que nul donc ne néglige de parler latin ni ne se permette l'habitude d'une autre langue, sauf le grec et l'hébreu aux heures fixées par les professeurs. Mais il ne suffit pas de parler latin : il faut le faire correctement. Pour en établir et maintenir l'habitude, on aura recours à des châtiments pécuniaires et physiques, à d'autres encore... »

tradition, une réaction contre le latin de collège était inévitable. Déjà, à l'Oratoire, l'obligation de parler latin ne commençait qu'avec les élèves de quatrième. Le catéchisme y était même enseigné en français jusqu'à la seconde. Toutes les leçons d'histoire étaient données dans notre langue. Le P. de Condren, Lancelot, Bossuet, en rédigeant en français leurs grammaires, prouvent que le latin perdait peu à peu une partie du terrain occupé jusqu'alors. L'usage de cette langue devait être abandonné de plus en plus devant le progrès de l'idiome national [1], et se réfugier en quelque sorte chez les humanistes de profession. « Il n'y a presque plus que les docteurs qui sachent bien le latin », disait le chevalier de Méré. Faites toujours parler français l'élève, s'écriait Fleury [2], « quelque bien » qu'il sache « le latin, c'est assez qu'il soit occupé à bien parler sans l'appliquer encore à une langue qui ne lui est pas naturelle. » L'antique prépondérance des langues anciennes ne paraissait plus justifiée à une époque où la littérature nationale s'enrichissait tous les ans de quelque nouveau chef-d'œuvre. Le XVIIIe siècle trouva intolérable ce qu'avait supporté le XVIIe. Rollin, dans le *Traité des études* [3], s'élevait contre la prétention d'interdire aux élèves l'usage du français, sans vouloir cependant leur défendre de parler quelquefois latin, l'habitude de cette langue étant, dit-il, nécessaire aux futurs

[1] Claude Joly écrivait en 1675 : « Je crois qu'il ne faut pas négliger d'accoutumer les enfants dès leur premier âge à bien parler selon la pureté de la langue française ». *Avis pour l'instruction des enfants*, p. 84.

[2] Fleury, op. cit., ch. XXXI.

[3] Liv. II, ch. III.

étudiants en médecine, en droit, en théologie et en philosophie, sciences qui s'enseignaient en latin. Pluche nous apprend qu'au milieu du XVIII[e] siècle on ne parlait plus latin dans les maisons d'éducation. « Parmi nous, s'écrie-t-il, dans nos meilleurs collèges, soit de séculiers, soit de réguliers, on a enfin reconnu l'inconvénient de parler perpétuellement une langue qu'on ne sait pas, et l'on en a supprimé la coutume [1]. »

Cette victoire partielle ne pouvait calmer les revendications de l'esprit nouveau. Tandis que l'éducation des collèges continue à être en quelque sorte toute latine, un siècle se lève fier de l'éclat jeté par la littérature nationale sous Louis XIV, impatient d'initier la jeunesse aux connaissances nouvelles dont le trésor augmente chaque jour ; il va prendre en dégoût un enseignement qui paraît borné à l'étude des langues anciennes. Les auteurs de la première moitié du XVIII[e] siècle font ressortir à l'envie que le goût du latin « se perd [2] » ; les « questions les plus savantes, les plus épineuses, les plus abstraites, même celles de la religion ne se traitent plus qu'en français, » et quiconque s'aviserait d'écrire en latin « trouverait à peine des imprimeurs et des lecteurs [3]. »

[1] Pluche, *Supplément à la mécanique des langues*, p. 3, 1753.

Le règlement du collège de Cambrai, en 1765 (art. 18), fait ainsi le partage entre le latin et le français : « Les écoliers seront tenus de parler purement *la langue française le matin*, et *l'après-midi la langue latine*. Il y aura des signes pour les deux langues ; les fautes seront punies selon la rigueur nécessaire ». V. Durieux. *Le collège de Cambrai*, p. 195.

[2] Voy. Crousaz : *Traité de l'éducation des enfants*, 1722, 2 vol. in-12. « Le goût du latin se perd, dit-il, beaucoup aujourd'hui ».

[3] Voy. Gédoyn : *Œuvres diverses*, 1745, p. 34-38. — L'abbé Coyer (*Plan d'éducation publique*, 1770, p. 120) faisait observer que le latin

Les écrivains de cette époque, craignant d'ennuyer le lecteur, éviteront avec soin toute citation latine, rejetant même cette fleur d'érudition dont parle Quintilien, *sumptam ex conversatione doctorum tacitam eruditionem*, qui peut donner de l'agrément et de l'autorité au discours [1]. Condillac pourra, dans son *Cours d'études*, écrire trois volumes sur l'histoire et la philosophie grecque sans renvoyer une seule fois aux textes anciens, sans nous laisser voir s'il savait un mot de grec : c'est ce que M[me] de Staël devait appeler plus tard le *pédantisme de la légèreté*, par opposition au pédantisme des savants.

Ne nous étonnons pas qu'un siècle si délicat, si raffiné, si empressé à fuir tout ce qui pouvait ralentir l'intérêt d'un ouvrage, où tout écrivain voulant avoir du succès, devait, selon le mot et l'exemple de Voltaire, se donner toute la peine pour n'en laisser aucune au lecteur, ait pris tout à coup en dégoût un système d'éducation paraissant hérissé de latinisme. Il ne voulut pas voir les progrès déjà accomplis par l'Oratoire et Port-Royal dans l'enseignement des langues anciennes, ni les agréments par lesquels les Jésuites savaient tempérer l'aridité des études classiques. Les grammaires en usage étaient presque partout rédigées en latin ; presque partout maîtres et élèves parlaient latin dans les collèges ; presque partout non seulement la philosophie, mais encore

s'était soutenu comme langue vivante jusque « vers le milieu du siècle de Louis XIV. Depuis cette époque, ajoutait-il, il est tellement tombé que toute la littérature et les sciences, histoire, poésie, mathématiques, philosophie, religion ne se traitent plus qu'en français ».

[1] Gédoyn, op. cit.

la physique, les sciences faisant partie de ce cours. quelquefois les mathématiques étaient enseignées en latin [1]. C'est à apprendre le latin et le latin seulement que l'on paraissait consacrer les longues années du collège.

Aussi le latin va-t-il apparaître aux réformateurs de l'enseignement comme le grand ennemi à vaincre. Louis XIV avait dit, en 1675, aux représentants de l'Université : « La manière dont la jeunesse est instruite dans les collèges laisse à désirer. Les écoliers y apprennent tout au plus un peu de latin ; mais ils ignorent l'histoire, la géographie et la plupart des sciences qui servent dans l'usage de la vie. » Voilà formulée par le grand roi [2] l'accusation reprise par l'âge suivant avec tant de violence. Nous allons voir tous les réformateurs de l'éducation, toutes les grandes voix du XVIII[e] siècle jeter l'anathème aux collèges, et donner comme prétexte de leurs attaques la place occupée par le latin dans les études classiques.

[1] Rollin croit devoir se justifier d'avoir écrit en français le *Traité des études* C'était une véritable audace de la part d'un professeur, d'un membre de l'Université de Paris. A ce sujet, d'Aguesseau disait à Rollin : « Vous écrivez en français comme si c'était votre langue naturelle ».

[2] L'abbé Fleury (op. cit., XXII), faisait écho au grand roi. Qu'est-il besoin, dit-il, d'apprendre le latin à tout le monde ? Il est sans doute nécessaire « aux ecclésiastiques, aux gens de robe, fort utile aux gens d'épée », précieux aux religieuses voulant « entendre l'office qu'elles récitent » ; mais au fond, ajoute-t-il, « les gens d'épée, les praticiens, les financiers, les marchands et tout ce qui est au-dessous, enfin la plupart des femmes peuvent se passer de latin ; l'expérience le fait voir », et peut-être serait-il temps de se désabuser « à la fin de la nécessité du latin pour n'être pas ignorant ».

II

Quand on parle d'attaques contre l'enseignement de l'Université et des congrégations au XVIII[e] siècle la pensée se reporte immédiatement à l'*Émile* de Rousseau. Néanmoins cet ouvrage, dont l'action fut si considérable sur l'éducation physique et morale de l'enfance, exerça très peu d'influence sur l'instruction proprement dite [1]. Rousseau, plein d'un profond mépris pour « ces ridicules établissements qu'on appelle collèges », ne prit pas la peine de rebâtir d'après un nouveau plan un édifice que, d'après lui, il fallait commencer par détruire de fond en comble. Grand partisan de l'éducation négative, il livre son *Émile* à la nature, sous prétexte que l'enfant doit tirer sa science de lui-même, de ses réflexions personnelles et du travail solitaire de son esprit. L'enseignement direct qu'il se décide à lui donner de douze à quinze ans se réduit à peu près à rien. « Je hais les livres, s'écrie emphatiquement Rousseau, ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas [2]. »

[1] Dans un plan d'éducation pour le fils de M. Dupin, plan qui précéda l'*Emile* de près de dix ans, Rousseau s'était montré plus explicite et plus large dans son programme d'études. Il veut lui faire apprendre les éléments du latin en vue de l'entendre, non de l'écrire, la géographie, l'histoire, particulièrement l'histoire de France et l'histoire moderne, le français, la rhétorique enseignée surtout par la lecture des auteurs, les mathématiques, la physique et l'histoire naturelle, étudiées moins dans les livres que dans la nature, la morale et le droit naturel. Il est curieux, à une époque où on bat en brèche la grammaire latine, de voir Rousseau affirmer qu'il faudrait commencer l'étude des langues par la grammaire latine plutôt que par la grammaire française.

[2] *Emile*, liv. III.

Dès lors défense à son élève d'ouvrir un seul écrit, à l'exception de Robinson Crusoé. A quinze ans il n'a fait connaissance ni avec les historiens, ni avec les orateurs, ni avec les poètes; il n'a aucune idée des langues et des littératures anciennes. C'est tout au plus si à dix-huit ans on lui permet de lire Plutarque. Un peu de géographie apprise par ses voyages plutôt que par des leçons et par des cartes, un peu d'astronomie, quelque teinture des sciences physiques considérées surtout au point de vue de l'utilité, l'apprentissage d'un métier manuel, tel est le bilan de l'éducation intellectuelle donnée par Rousseau à son *Émile*. Ce programme avait le mérite de la nouveauté, mais il ne pouvait faire fortune même au XVIIIe siècle. L'homme professant un tel dédain pour l'instruction proprement dite, qui aurait donné, disait-il, « l'Académie des sciences pour le moindre pâtissier, » ne pouvait vraiment pas avoir la prétention de supplanter Rollin dans les collèges.

Le danger vint d'ailleurs. Une foule d'écrivains, dont plusieurs sont restés obscurs, se chargèrent dans le cours du siècle d'ébranler le vieil édifice de l'éducation; ils attaquèrent le plan d'études en exercice avec une conviction, une persévérance qui devait finir par ruiner dans les esprits la confiance en l'ancien système d'instruction publique. Ici, le grand coupable, nous l'avons fait pressentir, c'est le latin; occupant presque à lui seul les longues années de collège, fermant la porte à des connaissances de première importance, il doit être enfin puni de sa longue domination. Ce n'est pas sans douleur, sans colère, que les réformateurs de l'enseignement pensent aux usurpations séculaires d'une langue qui avait eu jusqu'alors

l'audace de régner sans rivale dans l'éducation. Tantôt c'est Crousaz, déplorant le temps que la jeunesse passe « presque uniquement dans l'étude de la langue latine[1] », tantôt c'est La Condamine s'apitoyant sur ce pauvre écolier appliqué neuf heures durant à s'instruire « d'un peu de latin, lire le grec, et rien de plus ». au point de sortir du collège, profond peut-être sur la formation du supin et du gérondif, mais « plus neuf sur toutes les matières de la conversation qu'une pensionnaire » arrivée la veille du couvent [2]. Déjà l'abbé Gédoyn avait exhalé ses plaintes sur le malheur des enfants envoyés au collège pour n'y apprendre que « quelque peu de latin. » La langue française, disait-il, est devenue « la langue universelle de l'Europe, » et on ne l'apprend pas aux élèves, et on leur laisse ignorer le théâtre et les chefs-d'œuvres de notre littérature. On entr'ouvre à peine la porte à la géographie. à l'histoire universelle. il n'est pas question d'histoire naturelle [3].

En suivant le cours du siècle, nous retrouvons les mêmes doléances. « Du français. de la danse, beaucoup de mœurs, *peu de latin,* » écrivait, en 1651, Duclos à Mme d'Epinay docile à ses conseils sur l'éducation de son fils. D'Alembert lança du haut de l'Encyclopédie [4] contre l'éducation de son temps, la condamnation la plus absolue, la plus bruyante. celle qui eut le plus de retentissement dans le siècle

[1] Crouzaz : *Traité de l'éducation des enfants*, 1722.

[2] La Condamine : *Lettre critique sur l'éducation*, 1751.

[3] Gédoyn : *Œuvres diverses*, 1745.

[4] En 1751, au mot *collège*. L'abbé Leroy qui, vingt-cinq ans plus ard, dans l'ouvrage cité plus haut, réfute cet article, comme le eront l'abbé Proyart en 1785, l'abbé Gosse en 1788, l'attribue à d'Alembert.

et porta à *l'alma mater* la plus cruelle blessure. L'académicien philosophe reproche à l'Université de borner les humanités à savoir « tant bien que mal composer en latin », la rhétorique à « étendre une pensée, circonduire et allonger des périodes. » Après avoir ainsi perdu « sept ou huit ans à apprendre des mots [1] et à parler sans rien dire », on passe en philosophie. Cette science, ramas de questions subtiles et de discussions stériles, rappelle à d'Alembert les leçons que Molière fait donner au *Bourgeois gentilhomme*. Ces souvenirs lui arrachent un cri de douleur. « Je ne puis, dit-il, penser sans regret au temps que j'ai perdu dans mon enfance. C'est à l'usage établi et non pas à mes maîtres, que j'impute cette perte irréparable, et je voudrais que mon expérience pût être utile à ma patrie. *Exoriare aliquis.* »

Il ne faut pas voir dans ces paroles la simple boutade d'un philosophe mécontent de l'enseignement public comme de toutes les autres institutions de son temps; elles nous donnent une preuve nouvelle du mouvement d'opinion déjà formé contre l'enseignement des collèges. D'Alembert n'avait pas donné le signal de l'attaque. Sa plainte était l'écho retentissant des plaintes que nous avons fait connaître. Nous sommes en 1751, au milieu du siècle. D'Alembert en donnant l'hospitalité de l'Encyclopédie

[1] On retrouve fréquemment, au XVIII[e] siècle, cette accusation portée contre les éducateurs de n'enseigner que des mots — Au XVI[e] siècle, Erasme et Bacon recommandaient aux maîtres de donner aux choses plus d'importance qu'au mots : *Principio duplex omnino videtur cognitio, rerum ac verborum; verborum prior, rerum potior* (Erasme). — *Ut rerum dignitas verborum cultui præcellit* (Bacon).

aux critiques formulées avant lui, en les renouvelant avec plus d'amertume, plus d'aigreur encore, a imprimé un nouvel élan au mouvement de réforme dirigé de tout côté contre l'enseignement secondaire. Il faut entendre Condillac tourner en ridicule les pauvres Universités qui ont tant perdu, dit-il, « de leur considération » : elles s'obstinent à enseigner des « choses frivoles » : peu « faites pourse corriger », comme tout ce qui est vieux, elles persistent dans leurs routines [1].

L'expulsion des Jésuites donna un nouvel élan aux récriminations contre le plan d'études suivi jusqu'alors. Au moment où l'Université pouvait se croire, grâce à leur dispersion, maîtresse de l'éducation en France, elle se vit obligée plus que jamais de défendre son enseignement, et en quelque sorte son existence même, contre une nuée d'assaillants l'accusant de routine, attaquant ses méthodes, ses programmes, voulant à tout prix porter la révolution dans les collèges, comme dans les autres branches de l'administration publique. On lui reproche de n'avoir fait aucun progrès. « Presque personne, s'écrie-t-on en 1762, n'a mis à exécution le plan de M. Rollin. Où sont les collèges où on apprenne aux enfants la langue française par principes ? Où sont ceux où on leur enseigne suffisamment la géographie, l'histoire, la chronologie ?... Tous se bornent à traduire du latin en

[1] Condillac : *Cours d'études*, 1755, t. XV, liv. II, ch. XIV. « Quand nous sortons des écoles, dit-il, nous avons à oublier beaucoup de choses frivoles qu'on nous a apprises, à rapprendre des choses utiles qu'on croit nous avoir enseignées, et à étudier les plus nécessaires sur lesquelles on n'a pas songé à nous donner des leçons. » Condillac se montre plus sévère encore pour les Congrégations que pour les Universités.

français, et du français en latin, à arranger des mots pour en faire des vers et à faire tout au plus une centaine d'amplifications latines ou françaises [1]. » C'est une déclaration de guerre à tout le corps enseignant, c'est une lutte acharnée, générale : elle se poursuivra jusqu'à la Révolution française, et le résultat sera de discréditer d'abord dans l'opinion, de détruire ensuite dans les lois le système d'instruction servant depuis si longtemps à élever la jeunesse. « A l'époque où les Jésuites quittèrent leurs collèges, dit l'abbé Proyart [2], on s'écria de toutes parts que le moment était venu où l'éducation publique, dirigée par les lumières de la philosophie, allait prendre l'essor et s'élever au plus haut degré de perfection. Cette idée fermenta dans certaines têtes et fit des enthousiastes. Bientôt nous vîmes éclore les projets d'éducation les plus propres à satisfaire les goûts les plus bizarres. »

Ces projets d'éducation, ces plans bizarres dont parle l'abbé Proyart, commençaient tous par attaquer, par rejeter l'ancien système d'études. En 1762, au lendemain de l'expulsion des Jésuites, un écrivain apprécie de la manière suivante l'enseignement de son temps : « Fabriquer, dit-il, du mauvais latin en prose et en vers, copier et étudier du mot à mot des cahiers que le professeur rougirait de voir imprimés, enfin, soutenir avec grand appareil des thèses où l'on n'entend rien, voila à quoi ces professeurs ennuyés occupent leurs écoliers rebutés [3]. » De pareils com-

[1] *Lettre où l'on examine quel plan d'études on pourrait suivre dans les écoles publiques*, 1762.

[2] *De l'éducation publique*, 1785, in-12, p. 98-99.

[3] *Essai sur la manière de remplir les places dans les collèges que les Jésuites occupaient ci-devant*, 1762, in-12, p. 17.

pliments arrivaient de tous côtés aux anciens maîtres. En 1763, un Doctrinaire, le R. P. Navarre, dans un discours couronné par l'Académie des Jeux Floraux, attaquait hautement le « plan d'études tracé par nos pères », auquel, disait-il, le Français avait paru longtemps aussi attaché que « le musulman à sa religion. » Trouvant enfin un appui dans l'opinion devenue favorable aux réformes, et déchargeant en quelque sorte comme un grand poids, depuis longtemps, pesant sur sa conscience, le P. Navarre s'écriait avec enthousiasme : « Il nous est enfin permis de frapper le fondement de notre institution littéraire, et de proposer à la France un nouveau plan d'études à l'abri de toute révolution. Que tout bon philosophe, qui aime sa patrie autant que les lettres, applaudisse à une entreprise aussi utile. Plus instruits et plus philosophes que nos pères, rallumons le flambeau de la véritable science, qui n'y a jeté encore que de faibles étincelles [1]. »

Des voix plus retentissantes que celle du P. Navarre portaient les mêmes plaintes jusqu'aux extrémités de la France. Dans la même année 1763, La Chalotais signalait « la mauvaise routine des collèges... Notre éducation, disait-il, se ressent partout de la barbarie des siècles passés. A l'exception d'un peu de latin, qu'il faut étudier de nouveau si l'on veut faire quelque usage de cette langue, la jeunesse est intéressée à oublier en entrant dans le monde presque tout ce que ses prétendus instituteurs lui ont appris. Est-ce là le fruit que la nation devrait retirer de dix années

[1] P. Navarre, *Discours qui a remporté le prix par le jugement de l'Académie des Jeux Floraux, sur ces paroles : Quel serait en France le plan d'études le plus avantageux* ? 1763, in-12, 72 pages.

du travail le plus assidu [1] ? » L'année suivante, Guyton de Morveau, renchérissant encore sur ces critiques, affirmait que les collèges, établis durant la barbarie du Moyen Age, conservaient « les vices de cette première création [2]. » Le président Rolland sans s'ériger en ennemi du latin, venait cependant à son tour se plaindre, dans son *Plan d'éducation*, que la plupart des jeunes gens perdissent le temps passé dans les classes, « les uns, disait-il, pour avoir appris ce qui leur était inutile et quelquefois nuisible de savoir, les autres pour n'avoir pas été instruits de ce qu'il leur aurait été essentiel d'apprendre. »

Ici les congrégations enseignantes n'étaient pas mieux traitées que les universités. L'homme donnant le ton à son siècle, faisant en quelque sorte l'opinion par le nombre, la verve, la popularité de ses écrits, Voltaire, ne pouvait manquer d'émettre son avis sur l'éducation. Dans un dialogue entre un conseiller et un ex-jésuite, il fait dire au conseiller : « Lorsque j'entrai dans le monde, je ne savais ni si François Ier avait été fait prisonnier à Pavie, ni où est Pavie. Le pays même où je suis né était ignoré de moi. Je ne connaissais ni les lois principales, ni les intérêts de ma patrie. Pas un mot de mathématiques, pas un mot de saine philosophie ; *je savais du latin et des sottises* [3]. »

Il serait facile de multiplier ces citations, et de signaler chaque année de nouvelles attaques en suivant le cours du siècle. Nous entendrions l'abbé Coyer pré-

[1] La Chalotais : *Essai d'éducation nationale*, 1763, p. 7-14.

[2] Guyton de Morveau : *Mémoire sur l'éducation publique*, 1764, p. 52.

[3] *Dictionnaire philosophique*, art. *Education.*

tendre qu'un « cri presque général » s'élève contre ce « simulacre d'éducation qui nous abuse »[1]; un principal de collège ne pas craindre d'affirmer que « l'enseignement usité depuis longtemps » est, de l'aveu de « tous les gens sensés..., insuffisant et vicieux[2] ». Nous verrions un vétéran de l'Université, l'abbé Leroy, confesser avec douleur qu'on entend au milieu des Académies « les premiers hommes de l'état, les plus élevés en dignité mêler leurs plaintes à celles de nos prétendus philosophes[3] », et réclamer à l'envi une réforme de l'instruction publique. Les écrivains allaient porter jusqu'à l'étranger le discrédit sur notre système d'études. Dans son *Plan d'éducation pour le gouvernement de Russie*, Diderot fulmine contre la Faculté des arts[4]. Grimm, dans sa correspondance, accuse les traditions scolaires d'être pleines de « l'es-

[1] *Plan d'éducation publique*, 1770, in-12, p. 352.

[2] Mathias, principal du collège de Langres : *De l'enseignement public*, 1776, in-8°, p. 1.

[3] *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'éducation publique*, 1777, in-8°, p. 248.

[4] « C'est dans la Faculté des arts, dit Diderot, qu'on étudie encore aujourd'hui, sous le nom de belles-lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un petit nombre de citoyens; c'est là qu'on les étudie pendant six ou sept ans sans les apprendre; que sous le nom de rhétorique on enseigne l'art de parler avant l'art de penser, et celui de bien dire avant d'avoir des idées; que sous le nom de logique on se remplit la tête des subtilités d'Aristote et de sa très sublime et très inutile théorie du syllogisme, et qu'on délaye en cent pages obscures ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre; que sous le nom de morale, je ne sais ce qu'on dit; que sous le nom de métaphysique on agite des thèses aussi frivoles qu'épineuses, etc. » Ce qui n'a pas empêché Diderot d'écrire ailleurs : « Les Grecs ont été les précepteurs des Romains; les Grecs et les Romains ont été les nôtres. Je l'ai dit et je le répète, on ne peut pas prétendre au titre de littérateur sans la connaissance de leurs langues. » — Voy. sur Diderot : *La fin du* XVIIIe *siècle*, par M. Caro, 2 vol. in-12.

prit monacal », bonnes tout au plus pour les peuples « abrutis », incapables enfin de susciter chez les nations où elles sont acceptées « les héros et les grands hommes de toute espèce » qui, dit-il, « sont venus du Nord depuis deux siècles ».

Helvétius prétendait qu'on n'apprenait dans les classes qu'à « faire des vers latins ». *Du latin et des sottises*, voilà aux yeux de Voltaire tout ce que l'élève emportait du collège. Pauvre latin, c'est lui le grand coupable ; sur lui vont porter tous les anathèmes ; c'est lui le responsable de tous les crimes de l'éducation. Ces attaques contre le latin se poursuivent jusqu'à la veille de la Révolution française [1]. « Généralement parlant, disait l'abbé Proyart, en 1785, nos nouveaux spéculateurs sur l'éducation paraissent faire très peu de cas de la langue des Romains... avec lesquels nous apprenons si bien à réfléchir et à penser. Ils ne demandent qu'une étude très légère de cette langue et par là même inutile [2]. »

Ces témoignages répétés ne permettent pas de contester, au XVIII[e] siècle, surtout à partir de 1750 [3], un véritable mouvement d'opinion contre l'éducation des collèges ; le lecteur a pu s'en apercevoir, le grand

[1] Daunou écrivait, en 1789 (*Journal encyclopédique*, t. VII, p. 281) : « Un abus très singulier c'est qu'avant d'être admis dans la plus basse classe de nos collèges, il faille avoir étudié pendant deux ans les principes de la langue latine, comme si huit années de collège ne devaient pas suffire pour apprendre cette langue et d'autres choses plus importantes. »

[2] Proyart : *De l'éducation publique*, 1785, p. 99.

[3] Voici comment s'exprime sur ce point un auteur presque contemporain : « Vers le milieu du XVIII[e] siècle, il s'éleva de tous côtés un cri général contre l'abus de consacrer presque partout le temps de la jeunesse à la seule étude des langues anciennes, lorsque l'édifice de nos connaissances était parvenu à un tel degré

grief invoqué contre eux c'est que le latin y tenait trop de place. Néanmoins les novateurs, à quelques exceptions près, n'allaient pas jusqu'à supprimer l'étude des langues mortes ; une telle réforme, portant le bouleversement dans l'instruction classique, n'aurait eu aucune chance d'être acceptée. Puisque le latin occupait trop de place, et que cependant on ne pouvait pas, on ne voulait pas le bannir des écoles, il fut partout question de l'apprendre plus vite, en transformant les méthodes. Pourquoi, disait l'abbé Gédoyn[1], les professeurs « ne changeraient-ils pas leur ancienne manière d'enseigner » ; ce serait le moyen de gagner du temps.

Gagner du temps en simplifiant, en perfectionnant les méthodes, telle est la grande question que vont agiter les réformateurs de l'instruction secondaire au XVIIIe siècle. Il était plus facile de la soulever que de la résoudre. Maintenir dans les programmes les langues anciennes, et cependant trouver moyen d'y donner place aux connaissances variées dont il importe d'avoir puisé quelques notions au collège ; à cette fin et pour aller vite, suivre dans l'étude du grec et du latin un système permettant d'apprendre rapidement ces langues, sans pourtant en donner une science superficielle et imparfaite, sans compromettre surtout le grand résultat attendu de cet enseignement, celui de développer le jugement, d'éveiller le goût, de

d'étendue... Des plaintes fortifiées même par l'aveu de plusieurs membres distingués de l'Université, portèrent les Radonvilliers, les Dumarsais, les Beauzée, les Lebatteux à s'occuper des moyens d'abréger l'étude des langues anciennes et l'expérience confirme tous les jours la bonté de leurs méthodes. » Lacroix, *Essais sur l'enseignement*, 4e éd., p. 57.

[1] Gédoyn, op. cit., p. 40-41.

former l'esprit et le cœur, voilà le grave problème posé alors, et que nous ne pouvons pas nous vanter d'avoir résolu après cent cinquante ans d'efforts. Suivons le XVIIIe siècle dans ses projets de réforme ; peut-être va-t-il inventer pour l'étude des langues anciennes quelque méthode nouvelle dont pourrait profiter notre époque.

CHAPITRE V

Moyens proposés pour apprendre rapidement le latin

I. Il s'agit d'apprendre rapidement le latin. — II. Plus de grammaire. Le latin appris comme une langue vivante. — III. Grammaire comparée. — IV. Leçons de mots. — V. Plus de composition latine. Le thème vaincu par la version. — VI. Systèmes d'explication. Traductions interlinéaires. — VII. Plus de vers latins. — VIII. Les théories nouvelles appliquées par Condillac à l'éducation du prince de Parme.

I

Les novateurs étaient trop résolus à hâter, à simplifier, à abréger l'enseignement du latin pour se contenter des réformes proposées par Rollin. Pour eux, il s'agissait moins de perfectionner le vieux système d'éducation, que de se frayer des voies jusqu'alors inconnues, d'arriver au même résultat par un chemin nouveau et rapide. Déjà, au XVIe siècle, Ramus s'était préoccupé « d'oster, disait-il, du chemin des arts libéraux les espines, les cailloux, et tous empeschemens et retardemens des esprits, de faire la

voye droicte et pleine pour parvenir plus aisément, non seulement à l'intelligence, mais à la pratique et à l'usage des arts libéraux. » Montaigne disait à son tour : « c'est un bel et grand agencement que le grec et le latin, mais *on l'achète trop cher.* » Il fallait trouver moyen d'avoir la précieuse marchandise meilleur marché. Montaigne, rêvant une école « jonchée de fleurs et de feuillées », où on ferait « pourtraire la Joye, l'Alaigresse, et Flora et les Grâces », ne devait pas trouver son idéal « d'esjouissance constante » dans ces collèges, dans ces « geaules » qui, disait-il, « abrutissent » la jeunesse. Il fallait donc changer de système.

Le même problème se posa au XVIIe siècle. Le *Janua linguarum* de Coménius [1], la méthode de Tanneguy Lefebvre firent grand bruit; on parlait avec enthousiasme des merveilleux résultats obtenus par ces éducateurs. L'imagination des réformateurs était en travail, et des aventuriers promettaient d'arriver à des résultats merveilleux par des procédés nouveaux. En 1665, un certain Chevalier se vante par affiche de faire faire, en trois mois, à ses élèves des progrès étonnants dans la connaissance du grec et du latin [2]. L'Université, dans un mémoire publié en 1675, défendit ses méthodes ; elle fit remarquer que les fruits arrivés à une maturité prématurée n'ont pas le goût et la saveur des autres. « En fait d'études, disait-elle sagement, il faut suivre la nature et s'appliquer seu-

[1] En 1631.

[2] A la fin du XVIIe siècle, Antoine Garnier publia, sous ce titre, un livre qui fut répandu : *Rudiment de la langue latine pour apprendre facilement et en peu de temps à bien décliner et à conjuguer.*

lement à bien faire employer le temps qu'elle donne, sans la forcer, ni la violenter. A cet effet, le cours des classes a été sagement institué. »

Ces observations si judicieuses n'arrêtèrent pas le courant portant « les charlatans, les méthodistes » à prôner chaque jour quelque recette nouvelle pour aplanir l'étude du latin. Tandis que l'Oratoire et Port-Royal, en simplifiant les grammaires [1], en appliquant sans tarder l'élève à l'explication des auteurs, travaillaient efficacement à faciliter l'enseignement des langues anciennes, certains esprits, n'étant pas défendus contre

[1] Les lettres patentes adressées au P. de Verneuil, chargé d'éditer la grammaire du P. de Condren, disent expressément que le but de cette grammaire était de « faciliter l'étude de la langue latine et d'abréger de beaucoup par cette méthode le long temps qu'on y emploie ordinairement. » Le P. de Verneuil, — qui publia cette grammaire d'abord sous forme de cinq grandes cartes expliquant l'une les genres et les déclinaisons, la seconde les conjugaisons, la troisième les prétérits et les supins, la quatrième la syntaxe, la cinquième la quantité, ensuite sous le format plus commode de livre élémentaire, — vante l'efficacité de cette méthode. « La dernière expérience que j'ai faite, écrivait-il en 1661, a été sur le petit marquis de Maulny et sur le petit Hungat, anglais. En deux ou trois mois d'hyver et en me divertissant, je les rendis savants dans les principes et les mis en sixième classe... Juilly n'a été en vogue premièrement qu'à cause de sa méthode, laquelle si vous ôtez une fois, Juilly n'aura plus rien qui le rende recommandable par-dessus ces collèges. » Le P. de Condren ayant un jour expliqué sa *Méthode* à Richelieu, le cardinal, dit le P. de Verneuil, « en apprécia de suite tout l'avantage, y donna des applaudissements qu'on aurait peine à croire et exhorta des personnes de grande condition à se servir de cette méthode pour leurs enfants. » Ces témoignages prouvent l'importance qu'on attachait vers le milieu du XVII[e] siècle à simplifier l'étude du latin. Voy. Adry : *Notice sur le collège de Juilly*, — Hamel, *Histoire du collège de Juilly*, p. 232, 261-265 — Lancelot, dans sa *Méthode latine*, combat l'usage de la grammaire sous forme de cartes, par la raison que les tableaux synoptiques servent moins à apprendre qu'à rappeler ce qu'on sait déjà.

les utopies par les leçons de l'expérience. inventaient systèmes sur systèmes, pour métamorphoser rapidement l'écolier le plus novice en un parfait latiniste. Un écrivain de l'Université, Gaullyer, professeur au collège du Plessis, se plaint amèrement dans un livre publié en 1731, des « charlatans » qui, « depuis environ vingt ans », prétendent que les méthodes d'enseignement sont vicieuses, crient « à pleine tête contre les collèges », et s'efforcent de capter la confiance publique par leurs promesses fastueuses. Celui-ci, dit-il, prône « sa règle monosyllabique *ad*, et son unique leçon d'une demi-heure, pour mettre un septième en état de faire expliquer à d'autres toutes sortes d'auteurs latins; celui-là. son imprimerie en colombier avec ses logettes ou boulins; l'un ses crochets, pour lier ensemble les différents cas d'un nom ou les différentes personnes d'un verbe; l'autre ses gloses interlinéaires, comme si c'était quelque chose de bien rare et qui fût utile à d'autres qu'à des enfants; cet autre-ci, ses affiches par la ville, où il dit beaucoup de bien de lui-même et beaucoup de mal de tous les autres... Telles sont les idées folles et extravagantes de plusieurs nouveaux aventuriers de la nouvelle littérature qui, pour attraper des dupes, promettent... de faire entrer dans la tête d'un jeune homme toutes les langues et toutes les sciences, tous les arts mécaniques et libéraux, avant qu'il ait atteint l'âge de seize ans. » Gaullyer conclut en ces termes contre ces empiriques, qui manifestement attiraient des disciples à force de promesses et excitaient par là les colères de l'Université : « Par leurs méthodes ils n'ont jamais fait et ne feront jamais des hommes de

belles-lettres, mais de misérables avortons comme eux [1]. »

II

Quand on cherche à se rendre compte des différents systèmes mis en avant pour abréger l'étude de la littérature antique, on s'aperçoit tout d'abord que les novateurs, désirant s'assurer du temps à tout prix, commençaient par supprimer presque complètement la grammaire. Ils tombaient ici dans une étrange contradiction. Après avoir proclamé le latin une langue morte et bien morte, qu'il ne fallait plus songer à parler ou à écrire, ils veulent la faire enseigner comme une langue vivante. On apprend l'anglais et le français à l'enfant, avait dit Locke, par la pratique, par l'usage, « sans faire autre chose que lui parler cette langue [2]: » pourquoi ne suivrait-on pas la même marche dans l'étude du latin? Cette idée fit fortune [3] et nous la voyons reproduite, développée avec complaisance par une foule d'auteurs. Cependant, comme on ne pouvait vraiment pas avoir la prétention d'entourer chaque élève, ainsi qu'on l'avait fait pour Henri Estienne et pour Montaigne [4], de maîtres

[1] Voy. *Méthode pour commencer les humanités grecques et latines*, par M. Le Fevre, de Saumur, avec des notes par Gaullyer, 1731.

[2] Locke : *De l'éducation des enfants*, 1695, traduit de l'anglais par Coste, p. 296. Nous citons l'édition de 1737.

[3] Locke n'en était pas l'inventeur puisque déjà Nicole dans le livre : *De l'éducation d'un prince*, avait cru devoir condamner le système de Montaigne consistant à « montrer le latin aux enfants par l'usage comme les langues vivantes. »

[4] On n'était plus au temps où dans la maison des Estienne, femmes, enfants, domestiques, étaient tenus de ne parler que

et de domestiques parlant latin, comme d'ailleurs l'habitude de parler cette langue se perdait de jour en jour dans les collèges, et était même condamnée par les amis du progrès, on crut arriver au but à force de lire et de traduire du latin, puisqu'on ne pouvait plus le parler. Qu'on ne dise pas, s'écriait l'abbé Pluche, que, les auteurs anciens étant enterrés depuis des siècles avec leur langue, essayer de s'en servir comme d'interlocuteurs c'est vouloir faire parler les morts; « puisqu'on les lit, on les écoute encore [1]. »

Cette prétention d'enseigner une langue morte comme une langue vivante était une grande erreur pédagogique, et Rollin, voyant se produire déjà de son temps ces théories nouvelles, avait eu soin d'en avertir ses contemporains [2]. Depuis la constitution définitive de la langue française, le latin, passant pour toujours au rang des langues mortes, est devenu le pivot de l'éducation intellectuelle. La notion acquise

latin, ni à celui où Marie Stuart, élevée à la Cour de France, répondait aussi en latin aux harangues qui lui étaient adressées. Cependant, en 1750, La Condamine ne proposait rien moins que de « fonder une ville où l'on recevrait tous les enfants d'Europe et où l'on ne parlerait que latin. » En 1818, l'abbé Mangin parlait de fonder un certain nombre de collèges, qu'il appelait : *Maison de sevrage des Français*, où « deux ou trois maîtres, ne sachant pas un mot de français et ne parlant que latin, suffiraient avec des professeurs français pour apprendre les deux langues à une infinité d'enfants. »

[1] Pluche : *Mécanique des langues et l'art de les enseigner*, 1751, in-12, p. 43, édit. de 1811. Pour apprendre le latin, disait également l'abbé de Radonvilliers (v. ses *Œuvres*, 1807, 3 vol. in-8°, t. I, p. 47-48), « la conversation serait sans contredit le moyen le plus naturel et le plus sûr, mais je ne puis pas l'employer vu qu'on ne parle plus cette langue. J'y substituerai la lecture qui en approche beaucoup. Un auteur parle dans ses écrits. » Item, Guyton de Morveau, op. cit., p. 134 et suiv.

[2] *Traité des études*, liv. II, ch. III.

de cette langue ouvre sans doute la porte d'une admirable littérature, mais il y a ici un résultat plus important encore. L'écolier consacrant plusieurs années à apprendre le latin sait, il est vrai, en sortant du collège une langue de plus ; mais, bien plus précieux que cette connaissance même, la langue latine a été entre les mains du maître un admirable instrument pour former le jugement et le goût, pour développer toutes les facultés de l'élève.

De tout temps les nations civilisées ont cherché, en dehors de la langue nationale, une science vraie ou artificielle, donnant un thème à l'enseignement pédagogique, éveillant l'esprit par la comparaison, par l'analyse ou l'aiguisant par la discussion, servant en quelque sorte de gymnastique intellectuelle. Les anciens n'ayant pas à apprendre de langue morte, Aristote, Cicéron, Quintilien inventèrent ou plutôt codifièrent cette rhétorique si scolastique, si subtile que les modernes ont dû tant simplifier. Le Moyen Age, dédaignant la rhétorique, transporta la scolastique sur le terrain de la logique et de la métaphysique. La Renaissance, en réveillant l'amour des langues anciennes, a rendu à l'instruction secondaire cet admirable instrument du latin, depuis trois cents ans véritable levier de l'éducation intellectuelle. Le XVIIIe siècle, oubliant ce rôle du latin, qui en sa qualité de langue morte doit rester moins un but qu'un moyen, essaya de bouleverser cet enseignement, au point de lui enlever son utilité première. Il sera plus facile encore au lecteur de s'en convaincre, en étudiant les conséquences que les novateurs voulurent tirer de cette fausse conception.

Sous prétexte que le latin devait s'apprendre désor-

mais par routine, par l'usage, ils commencèrent par supprimer la grammaire. Il s'était produit sur ce point une véritable révolution dans l'esprit public. Les difficultés des anciennes grammaires, écrites en latin, les avaient fait prendre en dégoût par les étudiants et par les maîtres. On accusait les Despautère, les Sanctius d'avoir été trop longtemps les bourreaux de l'enfance. Bien que la *Méthode latine* [1] de Port-Royal fût rédigée en français, les vers barbares et souvent les obscurités de ce livre n'étaient pas de nature à inspirer l'enthousiasme [2]. La grammaire latine de Lhomond ne devait paraître qu'en 1779. Le XVIII[e] siècle n'avait pas le temps d'attendre.

Persuadés que les langues anciennes devaient s'apprendre presque exclusivement par la pratique comme les langues vivantes, les réformateurs en conclurent qu'une langue morte pouvait se passer de grammaire, la grammaire étant utile à ceux voulant « entendre cette langue en critiques, ce qui n'appartient, disait Locke, qu'à un savant de profession » [3]. Vainement Port-Royal avait-il déjà condamné, au XVII[e] siècle, la prétention de « montrer le latin aux enfants par l'usage comme les langues vulgaires », et de « leur épargner toutes les épines de la grammaire » ; vainement avait-il fait remarquer que la suppression de la grammaire, « loin de soulager les enfants, les charge infiniment plus que les règles, puisqu'elle leur ôte une lumière qui leur facilitait l'intelligence des

[1] *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*, par Lancelot. 1644.

[2] Jean-Jacques Rousseau ne pouvait pardonner à Lancelot les tourments qu'il avait imposés à son enfance.

[3] *Op. cit.*, p. 302-303.

livres, et qu'elle *les oblige d'apprendre cent fois ce qu'il suffirait d'apprendre une seule* » [1]; vainement les écrivains du XVII[e] siècle demandant le plus hardiment la réforme des études, comme le P. Lamy, l'abbé Fleury, avaient-ils protesté qu'on ne peut se passer complètement de règles, tout en voulant les simplifier le plus possible [2]; vainement Rollin vint-il réclamer à son tour contre cette assimilation des langues mortes et des langues vivantes, affirmant que, si « l'usage seul peut suffire pour les langues vivantes, il n'en est pas ainsi de celles qui sont mortes, qu'on ne peut bien apprendre que par le

[1] Nicole : *De l'éducation d'un prince.* Il fait surtout allusion à Comenius dont il condamne formellement la méthode. Ici Port-Royal gardait un juste milieu, éclairant la théorie par la pratique, les règles par les exemples. Lancelot, dans l'avis au lecteur de sa *Méthode latine*, vante la maxime de Ramus : « Peu de préceptes et beaucoup d'exemples ; aussitôt que les enfants commencent à savoir un peu ces règles, il serait bon de les leur faire remarquer dans la pratique. » Dans la préface de l'édition de 1667, il formule ainsi sa pensée : « On ferait une faute égale ou de ne vouloir point passer par les règles de la grammaire ou de vouloir demeurer toujours dans la grammaire. »

[2] Le P. Lamy tout en affirmant « qu'absolument parlant on pourrait se passer de la grammaire » et apprendre le latin par l'usage, comme l'avait fait Montaigne, ajoute que la grammaire est utile, et que par elle on peut apprendre en un mois ce qu'on aurait de la peine à découvrir sans ce secours dans l'espace de plusieurs années. — L'abbé Fleury croit que le latin « serait beaucoup plus facile à apprendre, si l'on ne le mêlait point tant avec les règles de la grammaire. Non que je croie, ajoute-t-il, qu'il faille l'apprendre par le seul usage; quoiqu'il y en ait quelques exemples, même de notre temps, la méthode n'en est pas encore assez établie pour la proposer à tout le monde. Joint que, quelque habitude de parler qu'eussent les enfants, j'aurais bien de la peine à croire qu'elle demeurât ferme sans le secours des règles, dans une langue qu'ils n'exercent pas continuellement... Servons-nous donc plutôt des règles pourvu qu'elles aident les enfants et qu'elles ne les accablent pas. » Fleury, op. cit., ch. XII. *Grammaire.*

secours des règles et par la lecture des auteurs [1] », l'opinion paraissait se prononcer de jour en jour plus ouvertement contre l'ancienne méthode. Plus de grammaire, plus de règles ; l'usage, la routine, comme disait Dumarsais [2], voilà désormais la seule marche à suivre pour arriver rapidement et sûrement à l'intelligence de la littérature antique. L'esprit de réaction ne connaissait plus de mesure. « Le *fatras* accablant des règles dont la plupart des grammaires sont chargées, écrivait Crousaz, a fait que des gens se sont jetés dans un extrême opposé. Ils ont vu qu'on apprenait beaucoup plus par l'usage et la simple routine que par les grammaires de cette nature, et de là ils ont conclu que les grammaires étaient superflues » [3].

Cette conclusion, que Crousaz trouvait excessive, ne paraît pas avoir effrayé le XVIIIe siècle. Le mouvement de réaction contre les anciennes grammaires ne tendait à rien moins qu'à faire condamner la grammaire en général. Les novateurs répétaient, avec l'abbé de Radonvilliers [4], que « la grammaire est la science des gens habiles qui veulent connaître une langue à fond », et non la science des commençants. Si l'on s'était contenté d'affirmer la nécessité de simplifier les grammaires, d'en proportionner les difficultés à l'âge des élèves, d'en éclairer les règles par l'usage, une telle demande eût été pleinement justifiée, mais

[1] Rollin : *op cit.*, liv. II, ch. III.

[2] Dumarsais : *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. 1722, p. 49.

[3] *Traité de l'éducation des enfants*, 1722, 2 vol. in-12, t. I, p. 255. Duclos se contentait de dire : « Peu de règles et beaucoup d'usage, voilà la clef des langues et des arts. »

[4] Op. cit., t. I, p. 167-168.

la réaction dépassait toute mesure, et les réformateurs disaient, avec Guyton de Morveau, « qu'il n'est pas moins absurde de commencer l'étude d'une langue par la grammaire que de faire rendre raison de ce que l'on ne connaît pas » [1].

III

Cette tentative de supprimer la grammaire dans l'étude des langues anciennes peut sembler étrange à une époque où on fit de réels efforts pour développer la science de la grammaire comparée. L'exemple de Port-Royal, dont la *Grammaire générale et raisonnée* était un premier essai d'un enseignement historique et philosophique en ce genre, avait provoqué des imitateurs, et, au XVIII[e] siècle, plusieurs écrivains étaient entrés avec ardeur dans la voie ouverte par Lancelot et Arnauld. Parmi eux, Freret, dans un Mémoire [2] lu en 1746, à l'Académie des belles-lettres,

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 125, 126, 139. — Si vous prétendez, disait l'abbé Pluche, passer « sous la direction d'une grammaire d'une première règle à celles qui viennent ensuite à la file, et que vous comptiez arriver au but en fournissant d'un jour à l'autre une tâche de quelques lignes mises par écrit suivant telle ou telle règle, cette route est bien longue ; ou vous arriverez tard, ou vous n'arriverez jamais, ou vous aurez changé de route. » *Mécanique des langues*, p. 38-39. — *Sabbathier* (*Dictionnaire pour l'intelligence des auteurs classiques*, mot *Études*), combattait à son tour « cette espèce de mécanique fondée sur des milliers de règles. » Mais nous sommes obligés de borner nos citations.

[2] Le Mémoire de Fréret est imprimé dans le 47[e] volume du recueil de cette Académie. Dix années plus tard, Beauzée publiait sa *Grammaire générale*, 2 vol. in-8°, 1757, et le président de Brosses, son *Traité de la formation mécanique des langues et des principes physiques de l'étymologie*, en 1765, 2 vol. in-12.

avait posé avec une précision remarquable, presque avec l'intuition du génie, les véritables fondements de la méthode historique dans l'étude des langues. En même temps, la science de l'étymologie était à l'ordre du jour. Turgot, en traçait assez nettement les règles dans un article de l'Encyclopédie [1], et, tandis que Condillac appliquait son élève à l'analyse des lois du langage, c'est à force d'étymologie que Diderot, dans son *Plan d'une Université* pour le gouvernement de Russie, prétendait régénérer les études classiques [2].

Néanmoins, malgré de sérieux efforts, il n'était pas réservé à ce siècle d'établir sur ses véritables bases l'étude de la grammaire comparée. L'ignorance de plusieurs familles de langues, en particulier du sanscrit, l'absence d'une méthode expérimentale remplacée trop souvent par des abstractions et des procédés à

[1] Article : *Étymologie.* — Rollin avait demandé aux professeurs dans son *Traité des études*, liv. II, ch. II et III, de « faire une attention particulière à bien faire remarquer la propriété des mots, et pour cela marquer leur origine et leur *étymologie*, d'où ils sont dérivés, de quoi ils sont composés. » Il veut qu'on montre « les étymologies des mots latins et des mots français dérivés du grec. » Il donne même d'après la science du temps un petit traité « de l'usage des particules. » — Déjà, en 1722, Dumarsais (op. cit., p.7-8), demandait que le maître fît « observer les mots racines, les étymologies », servant à « faire entendre la force des mots et à les retenir par la liaison qui se trouve entre le mot primitif et les mots dérivés. » — Les protestants, qui tiraient leur règle de foi de la Bible, cherchèrent à favoriser l'étude de la philologie dans leurs collèges. Elle y fut en honneur pendant deux siècles. Ils y cherchaient des armes. Françoise de Bourbon appelait « les langues, le fondement sûr et certain de la vraie religion. » Le collège de Montpellier qui leur appartint longtemps portait en tête de son règlement de 1608 : Lois de l'Académie de *philosophie et de philologie* de Montpellier. » Voy. Germain : *La Faculté des Arts de Montpellier*, »p. 28.

[2] Schouvaloff dans son projet de 1755, appelait la Faculté des Arts la « Faculté de philologie. »

priori, l'habitude de chercher moins des faits que des définitions, rendirent presque stériles les efforts des grammairiens français de cette époque. Ils devaient laisser aux Grimm, aux Humboldt, aux Bopp, aux Burnouf, la gloire de poser les véritables fondements de la linguistique. Un auteur du temps, qui consacra pourtant plusieurs gros volumes à l'étymologie, avoue que l'opinion désabusée, finit, au XVIIIe siècle, par ne voir dans cette science « qu'un art trompeur et illusoire. » Les grammairiens, ajoute-t-il, « n'ont pas su manier cette arme à deux tranchants qui a blessé presque tous ceux qui ont voulu s'en servir. » Égarés par de trompeuses lueurs, on les a vus voguer « dans une mer immense, sans boussole, sans gouvernail, sans guide... Aussi, malgré les travaux en ce genre d'un grand nombre de savants distingués, on n'a que des matériaux épars, dont il ne résulte aucun ensemble, *et le véritable art étymologique est encore à créer* [1] ».

Dans cette situation, dans l'état d'enfance et de confusion où se trouvait encore la science de la linguistique, on ne pouvait songer à mettre entre les mains des élèves les grammaires analytiques, historiques et comparées qu'on introduit aujourd'hui de toute part dans l'enseignement, au risque, croyons-nous, de demander parfois à des enfants une attention, des efforts et une intelligence de ces matières au-dessus de leur âge. Néanmoins, cet engouement philologique, que nous venons de constater au XVIIIe siècle,

[1] Court de Gibelin : *Monde (le) primitif*, 1773-1784, 9 vol. in-4°, t. III, p. 9. Les tomes V, VI, VII et IX de cet ouvrage, d'ailleurs fort indigeste, sont consacrés à l'étymologie des langues française, grecque et latine.

laissa quelque trace dans l'enseignement secondaire [1]. Dans un programme, dressé en 1780, à l'usage des écoles militaires [2] et plus tard, sous la Révolution, dans le plan des écoles centrales, on place la grammaire comparée parmi les études devant occuper les élèves.

IV

Une autre conséquence de ce mouvement d'idées fut d'introduire dans l'enseignement classique ce qu'on appelle aujourd'hui les *Leçons de mots*. L'ignorance de la signification des mots est un des grands obstacles arrêtant le plus longtemps l'élève dans l'étude des langues anciennes. On a cherché de tout temps les moyens de lui faciliter cette connaissance. Déjà au XVIIe siècle, on avait essayé de résoudre le problème, en faisant apprendre aux enfants les mots-racines. Port-Royal n'avait pas d'autre fin, en composant ses *Racines grecques*, et dès cette époque, un ouvrage bien supérieur au livre de Lancelot, le *Radices* de Pierre Danet [3] atteignit avec un rare

[1] Nous en trouvons des preuves nombreuses. L'abbé Charles Gaignard, principal du collège d'Ancenis, à partir de 1783, avait une véritable passion pour la linguistique et l'étymologie. Il était versé dans cinq ou six langues. Parmi ses ouvrages manuscrits on trouva un *Dictionnaire des synonymes latins, — un Voyage en ballon autour du diocèse de Nantes*, plein d'observations étymologiques, historiques, etc. Voy. Léon Maître : l'*Instruction publique dans les villes et les campagnes du comté Nantais*, p. 130.

[2] *Cours d'études à l'usage des élèves de l'École royale militaire*, 1780.

[3] *Radices, seu dictionarium linguæ latinæ in quo singulæ voces suis radicibus subjiciuntur, 1677*, in-8°. Pierre Danet composa cet ouvrage par ordre du roi pour l'éducation du Dauphin. « Plus

bonheur le but que de nos jours M. Bréal et d'autres membres de l'Université se sont donné la mission de remplir. Le XVIIIe siècle, sentant l'importance de gagner du temps, répétait avec l'abbé Pluche que « l'essentiel consiste à avoir l'abondance des mots d'une langue »[1], et alors avec Dumarsais, avec La Chalotais,[2] il conseillait d'apprendre ces mots par le moyen des racines dans l'ouvrage de P. Danet.

A côté de ces écrivains donnant des leçons de mots par l'étude des racines, d'autres auteurs voulaient arriver à enrichir la mémoire de l'élève sans s'astreindre aux procédés de la philologie. Un homme dont la méthode eut un immense retentissement, le morave Coménius, voyant, disait-il, que « la plupart de ceux qui s'adonnoyent aux lettres s'envieillissoyent en l'étude des mots », mettant ainsi « dix ans et davantage à l'étude de la seule langue latine », avait composé au XVIIe siècle un exercice où des milliers de phrases, d'abord très simples et ensuite d'une difficulté graduée, devaient initier insensiblement le disciple aux expressions et aux tournures des langues anciennes, à peu près comme de nos jours on apprend aux commençants les langues modernes[3]. Le *Nomenclator* de Junius, l'*Indiculus universalis* du P. Po-

d'une fois, dit M. Bréal (*Leçons de mots*, préf. p. 12), en feuilletant ce recueil nous avons admiré l'esprit méthodique et la pénétration du savant académicien. »

[1] Pluche : *Supplément à la mécanique des langues* 1753, p. 8.

[2] Dumarsais, (op. cit. p. 7-8), après avoir dit qu'il faut donner un grand soin à l'étymologie dans l'étude du latin, ajoute : « Je me sers pour cela du petit dictionnaire de M. Danet où les mots sont rangés par racines. » La Chalotais, op. cit. p. 75, conseille aussi « le petit Danet par racines qui est un ouvrage très bien fait ».

[3] Coménius : *Janua linguarum*, 1631. *Orbis sensualium pictus*, 1658.

mey poursuivaient le même but, avec la différence qu'ici les mots, au lieu d'être rangés en phrases, restaient isolés. Le XVIII[e] siècle obéit aux mêmes préoccupations ; nous voyons Dumarsais, — à l'exemple de Coménius qui, dans son *Orbis sensualium pictus*, aidait la mémoire de l'enfant en associant toujours le mot à des objets connus, usuels et représentés par des images, — composer un abrégé latin des sciences et des arts [1] devant, dans sa pensée, servir tout à la fois à l'élève de leçons de mots et de leçons de choses.

A travers ces diverses tentatives des réformateurs de l'enseignement au XVIII[e] siècle, le lecteur a pu saisir la préoccupation constante de se passer de grammaire, soit qu'ils la suppriment complètement, soit qu'ils la réservent pour les classes supérieures. Ils ne se contentent pas de simplifier les préceptes, d'éclairer toujours la théorie par la pratique. Ce sont d'éternelles réclamations contre les règles, contre l'étude des langues anciennes par principes, contre ce que Sabbathier [2] appelle « la logique du langage. » On ne veut désormais que l'usage, la routine, et les auteurs écrivant sur ces matières se complaisent à donner pour titres à leurs livres : *Mécanique des langues, Formation mécanique*, etc., pour bien

[1] Dumarsais, op. cit,, p. 51 : *Brevis et lucida naturæ, artis et scientiarum notitia ad usum studiosæ juventutis.* A la veille de la révolution, l'abbé Wandelaincourt vantait encore l'importance de ces recueils. « Nous voulons, disait-il, rassembler un grand nombre de mots dans la mémoire des enfants. » Ce siècle qui désirait ainsi donner à l'élève la rapide notion des mots n'était pas favorable aux recueils de pensées ou de tournures de belle latinité. V. Pluche, op. cit., p. 332.

[2] Op. cit,, mot : *Études*.

marquer que c'est en effet par des moyens mécaniques, et non par une marche rationnelle, qu'il s'agit à l'avenir de conduire l'élève à l'intelligence des anciens idiomes.

Les novateurs, en proposant ainsi de supprimer la grammaire latine, sous prétexte de gagner du temps, oubliaient que cette étude, par la comparaison nécessaire établie avec la langue française, contribue puissamment à former l'intelligence et le jugement de l'enfant, en développant en lui l'esprit d'observation et d'analyse. « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, a dit M. Bréal, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir [1]. » A ce point de vue, les thèmes de règles en usage dans les basses classes ont une toute autre importance, un tout autre résultat que les exercices d'analyse logique faits par les enfants appliqués seulement au français. Pour retirer un tel fruit de l'étude de la grammaire, il ne suffit pas, sous prétexte d'épargner à l'élève l'aridité de la science, de l'enseigner uniquement d'une façon discursive, expérimentale, et lorsque l'occasion s'en présente dans l'explication des auteurs. Ce procédé, qui avait la préférence des novateurs du XVIIIe siècle, et conserve de nos jours de nombreux partisans, ne permet pas d'apporter dans l'enseignement grammatical cette clarté, cette suite, conditions du succès, et, comme le disait Port-Royal, il oblige les élèves à « apprendre

[1] Bréal : *Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 164.

cent fois ce qu'il suffirait d'apprendre une seule. » On peut conclure de ces considérations qu'il y avait une grave erreur à fermer à la grammaire la porte des collèges [1]. Notre époque tombe, je le crains, dans l'excès contraire en donnant aux enfants des grammaires trop compliquées et trop savantes ; mais l'exclusion dont le XVIII[e] siècle voulut frapper les études grammaticales enlevait à l'élève l'un de ses moyens d'éducation intellectuelle, et retranchait en quelque sorte la première assise de l'instruction secondaire.

V

Après avoir supprimé la grammaire, les réformateurs de l'enseignement voulurent abolir toute espèce de composition latine, toujours sous prétexte d'abréger l'étude des langues anciennes. Nous avons vu Rollin, tenant un « sage milieu » entre la version et le thème, éviter de se livrer « totalement à une seule de ces méthodes, » mais les unir « toutes deux ensemble, les tempérant l'une par l'autre », de façon néanmoins à consacrer « plus de temps, même dans les commencements, à l'explication des auteurs qu'à la composition des thèmes [2] ». On reconnait ici le maître

[1] Ici encore Rollin n'avait-il pas raison en demandant au maître « d'enseigner à fond ce que l'on a à enseigner, de bien inculquer aux enfants les principes et les règles, » de leur faire « appliquer toutes les règles » qu'ils ont vues à mesure qu'ils avancent dans une explication, « de ne point trop se hâter de les faire passer à d'autres choses plus relevées et plus agréables, mais moins proportionnées à leurs forces, » se souvenant qu'il « en est de ces principes... comme des fondements d'un édifice ; s'ils ne sont solides et profonds, tout ce qu'on bâtit dessus est ruineux. » Rollin, op. cit., liv. II, ch. III.

[2] Rollin, op. cit., liv. II, ch. III.

consommé donnant, dans l'étude du latin, la première place à la version parce qu'il s'agissait avant tout de comprendre cette langue, mais n'excluant pas le thème parce qu'il fallait quelquefois savoir l'écrire [1].

Le XVIII[e] siècle n'accepta pas ce partage. Donner au thème le second rang c'était encore lui faire trop d'honneur. Le latin étant une langue morte et bien morte, pourquoi s'attarder à des exercices d'un autre âge? Voudrait-on par hasard faire assaut de beau style avec les auteurs anciens? « Je crois, disait d'Alembert, qu'on devrait se borner à les entendre et que le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu. » Laissons donc, ajoute-t-il, le soin d'écrire en latin aux pédants qui s'admirent « parce que leur style est cicéronien [2]. » Cet arrêt, porté par d'Alembert du haut de l'Encyclopédie, allait être ratifié par son siècle. Pendant plus de cinquante ans nous assistons à une véritable croisade contre cette malheureuse composition latine, rendue responsable de tous les crimes de l'éducation. C'est à qui trouvera dans le passé des autorités en faveur des nouvelles méthodes et la condamnation des anciennes.

On n'avait garde d'oublier ici l'exemple de Port-Royal reprochant à « l'Université la multiplicité des devoirs écrits [3] », et supprimant complètement le thème dans les basses classes [4]. Le nom le plus

[1] *Ibid.* « On apprend non seulement à entendre le latin, mais encore à l'écrire et à le parler. De ces trois parties la première est la plus essentielle. »

[2] D'Alembert : mot *Collège* dans l'*Encyclopédie* et *Mélanges de littérature*, t. V, p. 542.

[3] *Règlement des études*, par Arnauld.

[4] « Nous réserverons de faire composer nos élèves de français

souvent cité après les illustres solitaires est celui de Tanneguy Lefebvre [1], le père de Mme Dacier; vers la fin du XVIIe siècle, en évitant à son fils les difficultés de la grammaire et les lenteurs de la composition, pour l'appliquer tout de suite à la traduction, il avait fait faire à cet enfant de tels progrès qu'à 14 ans il savait l'Enéide de Virgile, Térence, Phèdre, les Métamorphoses d'Ovide, et avait lu deux fois l'Iliade d'un bout à l'autre. On invoque avec complaisance l'autorité de Locke et de Dumarsais. La question de la prééminence de la version sur le thème est à l'ordre du jour. L'ouvrage de l'abbé Pluche : *La mécanique des langues* [2], est une longue glorification de la version, laquelle voit en quelque sorte surgir chaque jour de nouveaux panégyristes. En 1774, Sabbathier, dans son *Dictionnaire pour l'intelligence des auteurs classiques*, établissait une véritable thèse pour prouver que la version devait enfin chasser le thème de l'enseignement classique [3]. Trois ans plus tard, le principal du collège de Langres, Mathias, reprenant à son

en latin, lorsqu'ils seront déjà fort avancés. » Arnauld disait dans son règlement d'études : « Les médecins, les jurisconsultes, les prêtres, les officiers, les gens d'affaires, n'ont pas besoin de savoir faire des thèmes, des vers et des chries... au lieu qu'ils ont besoin d'entendre le latin. »

[1] En 1731, Gaullyer, professeur au collège du Plessis, publia l'ouvrage de Tanneguy Lefebvre sous ce titre : *Méthode pour commencer les humanités grecques et latines*, par M. Lefebvre de Saumur. Tout le secret de Lefebvre était d'appliquer immédiatement l'élève à l'explication d'un auteur facile. Avec cette méthode, dont nous avons peine à comprendre le retentissement au XVIIIe siècle, « le progrès, dit-il, p. 23, sera tel qu'on fera plus en trois mois qu'en deux ans selon *la routine des collèges*. »

[2] P. 36-96.

[3] Sabbathier : *Dictionnaire pour l'intelligence des auteurs classiques*, 1766 et seq., 37 vol. in-8°, t. XVI, mot : *Études*.

tour le même sujet, affirmait que « tous les auteurs de quelque réputation, qui ont eu occasion de parler de l'étude des langues, se sont unanimement décidés pour la traduction [1]. » Remontant alors deux cents ans en arrière, il invoquait le nom des écrivains ayant depuis cette époque traité avec le plus d'éclat de l'éducation. Montaigne, Lancelot, le P. Lamy de l'Oratoire, Locke, Boileau lui-même avec Rollin, Dumarsais, Le Batteux, d'Alembert, La Chalotais, Condillac, le président Rolland, l'abbé Coyer, venaient successivement, quelques-uns malgré eux, témoigner en faveur de la version et couvrir de honte ce malheureux exercice de la composition latine.

Aux autorités invoquées contre le thème on s'efforçait d'ajouter des raisons. Le thème, disait-on, a pour but d'apprendre à l'élève à écrire en latin ; mais, le latin étant une langue morte, il n'aura pas occasion d'en faire usage. Puisqu'on a renoncé dans les collèges à la triste habitude « de parler un mauvais latin, » pourquoi ne pas abandonner « la coutume également nuisible de composer plusieurs années de suite un latin défectueux et d'en faire, qui pis est, la première habitude de notre enfance [2] ? » Alors même, ajoutait-on, que l'élève dût savoir écrire le latin en sortant du collège, il n'importerait pas moins de l'appliquer exclusivement à la traduction durant les premières années ; car, « composer c'est produire et l'enfance n'est destinée qu'à recevoir [3]. » Quel tourment pour un enfant de falloir écrire dans une langue dont il

[1] Mathias : *De l'étude des langues en général et de la langue latine en particulier*, 1777, p. 3.

[2] Pluche : *Mécanique des langues*, p. 60.

[3] Coyer : *Plan d'éducation publique*, p. 189 et seq.

n'a pas les termes, quel temps perdu à feuilleter un dictionnaire durant des heures entières, quelle erreur d'attendre un latin passable d'un élève n'ayant pas fait provision d'expressions et de tournures par la traduction et la lecture des auteurs ! Vos vieilles méthodes le dégoûtent, en le forçant à appliquer dans quelques phrases barbares je ne sais quelles règles incomprises. Avec votre système, il sortira du collège sachant très peu de latin, incapable de comprendre les auteurs non expliqués, au lieu qu'appliqué tout de suite à la traduction il aurait vu, dans le cours de ses études, « quatre fois plus de latin qu'on n'en peut voir par la méthode vulgaire [1] », sans compter d'autres matières devant nécessairement faire partie du programme d'instruction secondaire. N'est-ce pas la traduction qui a formé des latinistes tels que les Budé, les Scaliger, les Turnèbe, les Passerat ? Si on a donné autrefois aux professeurs le nom de lecteurs, n'est-ce pas à cause

[1] Sabbathier, op. cit. — Les réformateurs insistent beaucoup sur cette considération : « Dans le cours de huit ou neuf ans, disait l'abbé de Radonvilliers, op. cit., ils (les élèves) auront le temps de lire plusieurs fois les meilleurs écrivains de l'antiquité ; au lieu qu'en les obligeant à comparer toujours le latin avec la grammaire, à chercher dans les dictionnaires, à composer eux-mêmes en latin, lorsqu'ils ne l'entendent pas, à peine a-t-on le temps de leur faire lire en entier les auteurs les plus courts et quelques morceaux choisis des autres. » V. aussi Dumarsais, op. cit., p. 47-48.

Les mêmes écrivains avaient le louable désir d'éclairer l'explication des auteurs par la connaissance des temps et des lieux. « Pour rendre la lecture des anciens auteurs plus agréable et en même temps plus utile, disait Crausaz, op. cit., t. I, p. 277, il est nécessaire de savoir se transporter en pensée dans leur siècle et de se familiariser avec les mœurs des hommes dont ils décrivent les actions. » C'est dans ce but que Sabbathier composa son *Dictionnaire pour l'intelligence des auteurs classiques* en 37 vol. in-8°.

des lectures[1] qu'ils faisaient ou faisaient faire à leurs élèves ? Comment enfin eût-il été possible, il y a deux cents ans, de forger les thèmes fabriqués de nos jours à grands coups de dictionnaire, puisque les dictionnaires n'existaient pas ?

Nous venons de résumer en quelques mots les longs arguments, les amples dissertations de cent auteurs demandant à l'envi la proscription du thème et le règne presque exclusif de la version. Il faut convenir que ces écrivains avaient gagné leur cause devant l'opinion publique. Le thème était battu, démodé, perdu de réputation et en quelque sorte honteux de se produire. Un défenseur des méthodes de l'Université écrivait, en 1777, à un religieux : « Vous êtes peut-être étonné, mon cher prieur, de m'entendre parler ici de thèmes. Ose-t-on aujourd'hui pour ainsi dire en prononcer le mot sans s'exposer à se faire moquer, tant la prévention contre cette espèce de composition est devenue générale ? on n'examine pas même si elle est fondée. On ne veut connaître que la traduction, et on en débite avec enthousiasme tant de merveilles que des hommes de lettres, faits pour éclairer le public, s'y laissent éblouir, et nous assurent que cette manière d'enseigner la langue latine est une démonstration manifeste que l'ancienne méthode est la plus mauvaise qu'on ait pu imaginer[2]. »

Quelques auteurs, comme La Chalotais[3], per-

[1] Cette raison ne portait pas, puisque, nous l'avons vu, on voyait très peu d'auteurs au Moyen Age.

[2] Leroy (l'abbé) : *Lettre d'un professeur émérite de l'universitéé de Paris sur l'éducation publique*, 1777, in-8°, p. 38.

[3] Op. cit., p. 76 ; mais cet auteur a le soin de donner une très grande prépondérance à la version : « C'est par l'explication, dit-il, qu'il faut commencer et continuer l'étude des langues. » *Ibid.*, p. 75.

mettent l'exercice du thème aux élèves ayant deux ou trois ans de latin ; d'autres, à la suite de Port-Royal et même de Rollin, nous l'avons vu, conseillent les thèmes oraux. « Les disciples, disait Crousaz, mettront leurs thèmes en latin sous les yeux de leur maître [1]. » L'un des plus ardents apologistes de la version en ce siècle, l'abbé Pluche se dit à son tour « fort éloigné de souhaiter qu'on supprime la composition des thèmes; » mais il n'accepte guère que les thèmes oraux. Pluche avait eu sous les yeux et cite, dans son *Spectacle de la nature*, le manuscrit d'Arnauld sur le Règlement des études. Arnauld recommandait dans ce règlement, au moins dans les quatre premières classes inférieures, de traduire seulement du latin en français et non du français en latin ; « car, disait-il, quel latin, de bonne foi, peut-on attendre de ceux qui ne connaissent pas encore cette langue ? Si cependant, ajoutait-il, on veut les faire composer en latin, il faut que le régent qui donnera du français à traduire en latin, le traduise auparavant lui-même de quelque ancien auteur, afin de leur faire voir de quelle manière cet auteur s'est exprimé... Il serait encore mieux de leur lire distinctement le latin de ce qu'on leur a dicté en français, et de les faire composer sur-le-champ d'après le latin qu'ils viennent d'entendre. Le modèle est sûr ; on ménage leur temps ; et, réitérant cet exercice assez court, on les conduit à l'habitude de bien parler latin, sans rêver longtemps. Ainsi, au lieu d'un thème mal fait par la voie ordinaire, on leur en ferait faire plusieurs excellents, en très peu de temps, et que la plupart ou peut-être

[1] Crousaz, op. cit., t. I, p. 259-263.

tous rapporteraient avec plus de plaisir le lendemain. » Ces conseils d'Arnauld ne furent pas perdus et les éducateurs du XVIIIe siècle s'en inspirèrent. Pluche veut que le professeur propose « tantôt à l'un, tantôt à l'autre de remettre de vive voix une ou plusieurs phrases françaises en latin. » On pourra quelquefois demander à toute la classe de rétablir, séance tenante, sur la traduction française le texte d'un auteur qu'on vient d'expliquer. Les thèmes à faire « au logis » doivent être rares, courts, et choisis de manière à pouvoir se passer de dictionnaire [1]. Voilà tout ce que ce siècle pouvait supporter en fait de thèmes. Cette prévention contre un exercice ayant tenu jusqu'alors tant de place dans l'éducation classique ne fait que grandir jusqu'à la Révolution française. En 1789, un *plan d'éducation nationale,* résumant un grand nombre de Mémoires, nous apprend qu'ils s'accordaient tous à proscrire « l'usage des thèmes dans les classes inférieures [2] », permettant seulement les thèmes oraux dans les classes supérieures.

Cette maigre concession une fois faite et encore de mauvaire grâce, il est difficile de comprendre avec quelle violence on s'élevait contre l'ancienne routine des thèmes, qui « coûte partout, disait Pluche, tant d'années et d'angoisses [3], » avec quelle énergie on voulait désormais, en substituant la traduction à la composition, épargner aux enfants, selon le mot de

[1] Pluche, op. cit., p. 157-159, 174, 175. L'ouvrage de Pluche, quoique un peu hardi, abonde en aperçus ingénieux et serait aujourd'hui encore lu avec profit pour l'enseignement des langues anciennes.

[2] *Plan d'éducation nationale,* etc., 1789, in-8°, p. 41-44.

[3] Pluche, op. cit , p. 41.

Radonvilliers, « les dégoûts, les tourments, les larmes que leur coûte le rudiment [1]. » Cette colère contre les vieux errements fit un jour explosion, paraît-il, en pleine Académie des sciences. Dans une séance à laquelle assistait Mathias, proviseur du collège de Langres, on rendit compte d'un ouvrage attaquant « la méthode des thèmes » en usage dans l'instruction secondaire. La lecture à peine finie, Vaucanson s'écria : « Oh ! que cet homme a bien raison ! N'est-il pas étrange que dans un siècle aussi éclairé que le nôtre, on suive des routines des siècles de la plus profonde ignorance, et qu'on nous tourmente pendant les dix plus belles années de notre vie pour nous apprendre une langue qu'on ne nous apprend pas, et qui après tout ne mérite pas ce sacrifice ? On ferait cent fois mieux de nous laisser gambader, au moins notre corps se fortifierait... Je ne sais, messieurs, si vous avez été plus heureux, mais pour moi. ajouta-t-il textuellement, j'avoue franchement que je suis sorti du collège plus âne que je n'y étais entré, car on m'y avait farci la tête de beaucoup d'inepties qu'il a fallu oublier. » Cette exclamation, dit Mathias, trouva dans l'assemblée une approbation unanime. « Chaque membre regretta ses premières années », et se mit à déplorer une éducation qui pourtant ne l'avait pas empêché d'entrer à l'Académie [2].

On pouvait prévoir qu'aucun raisonnement ne serait capable d'arrêter ici un mouvement d'opinion se généralisant de jour en jour [3]. La conviction d'un

[1] Radonvilliers, op. cit., traite cette question, t. I, p. 171-188.

[2] Mathias, op. cit., p. 54.

[3] C'était un lieu commun au XVIII[e] siècle de peindre sous de sombres couleurs l'enseignement du latin. Lesage, dans *Gil Blas*

grand nombre d'esprits sur le vice de l'ancien système d'études était telle qu'on se demandait avec stupéfaction comment une méthode, si contraire « aux procédés de la nature, à la marche de l'esprit humain, à la pratique des gens raisonnables », était encore debout. On ne trouvait à ce fait d'autre explication que la puissance de la routine. Tu veux savoir, s'écriait Mathias, pourquoi on maintient le thème, la composition dans les collèges, malgré le cri général des gens de lettres : « Tu le demandes, ô homme-machine, toi qui n'agis aujourd'hui d'une certaine manière que parce que tu agis hier ainsi et qui n'auras demain d'autre motif d'agir de même [3]. »

(édit. Charpentier, p. 612), fait dire au jeune Scipion auquel on avait essayé d'apprendre cette langue : « Je m'assis au pied d'un arbre qui bordait le grand chemin ; là, pour m'amuser, je tirai mon rudiment que j'avais dans ma poche et le parcourus en badinant ; puis, venant à me souvenir des férules et des coups de fouet qu'il m'avait fait recevoir, j'en déchirai les feuillets, en disant avec colère : Ah ! chien de livre, tu ne me feras plus répandre des pleurs ! J'assouvissais ma vengeance en jonchant autour de moi la terre de déclinaisons et de conjugaisons. » — Autre exemple : Les princes de Lorraine, fils du duc Léopold, étaient élevés au collège des jésuites de Pont-à-Mousson. Le jeune prince Clément à qui une pauvre femme vieille, aveugle et estropiée, vint un jour demander l'aumône, parlant de sa profonde misère plus grande que toute autre : *Eh quoi ma bonne*, lui répondit le prince, *par hasard, apprendriez-vous le latin?* De combien d'anathèmes on chargeait ce malheureux rudiment. — On prête également ce mot au dauphin, l'élève de Bossuet. Un jour qu'une dame lui contait ses malheurs : « Faites-vous des thèmes, madame ? lui demanda-t-il, — Non, Monseigneur. — Eh bien, vous n'avez qu'une idée imparfaite du malheur. »

[3] Mathias, op. cit., p. 55.

VI

La composition latine paraissait donc condamnée sans retour. C'est par la version, par la traduction qu'on va désormais initier l'enfance à l'intelligence des langues anciennes, mais ici de quelle traduction s'agit-il ? L'élève sera-t-il placé en présence d'un texte latin, avec le devoir d'en pénétrer le sens et de chercher ensuite dans sa propre langue l'expression correspondante, ou bien mettrez-vous dans ses mains un texte français, de façon à lui épargner les difficultés de la version après lui avoir épargné celles du thème ? Il suffit d'ouvrir une seule des méthodes préconisées par les réformateurs de l'enseignement à cette époque, pour voir qu'ils adoptèrent presque universellement ce dernier parti. Le XVIIIe siècle, en quête de procédés expéditifs pour apprendre le latin, vit surgir une foule innombrable de systèmes [1] qui, dans leur diver-

[1] Nous pouvons citer entre autres écrits sur cette matière :
Dumarsais : *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, 1722 ; Crousaz : *Traité de l'éducation des enfants*, 2 vol. in-12, 1722 ; Saint-Pierre (l'abbé de) : *Projet pour perfectionner l'éducation*, 1728 ; Bonneval (de) : *Les éléments de l'éducation*, Id., *Progrès de l'éducation*, 1743 ; Gedoyn : *Œuvres diverses*, 1745 ; La Condamine : *Lettre critique sur l'éducation*, 1751 ; Pluche : *Mécanique des langues et l'art de les enseigner*, 1751, in-12 ; *Supplément à la mécanique des langues*, 1753 ; Encyclopédie, mots *Étude*, *Langue*, *Inversion*, et surtout *Méthode ;* Condillac : *Cours d'études*. 1755, 13 vol. in-8° ; Chompré : *Moyens sûrs d'apprendre les langues et principalement la latine*, 1757 ; Vanière (Ign.) : *Cours de latinité ou Méthode nécessaire aux personnes qui désirent apprendre la langue latine en peu de temps*, 1759, 2 vol. in-8° ; Valart (l'abbé) : *Méthode* et varia ; Rivard (Fr. D.) : *Méthode pour apprendre aisément le latin*, 1762, in-12 ; La Chalotais, Guyton de Morveau (opera cit.) ; Rolland d'Erceville : *Plan d'éducation*, 1768 ; Radonvilliers : *Manière d'apprendre les langues*, 1768, in-8° ; Mathias : *Étude des langues*

sité même, offrent invariablement un point commun, à savoir : mettre entre les mains de l'élève, dès son entrée au collège, un livre latin avec traduction interlinéaire lui permettant de placer sans effort, sans recherche, sous chaque mot latin, le mot français correspondant. De sorte que les novateurs, après avoir sacrifié le thème à la version, ne tardèrent pas à remplacer la version écrite elle-même par l'explication verbale.

On sait qu'au XVII[e] siècle, Port-Royal avait approuvé l'usage des traductions. Locke voulait faire lire aux commençants « du latin entrelacé avec de l'anglais », chaque mot anglais étant placé sous le mot latin correspondant, et en rendant le sens « aussi littéralement que possible[1] ». Dumarsais allait, au commencement du XVIII[e] siècle, reproduire et populariser cette méthode. Ce grammairien, persuadé qu'il faut apprendre les langues mortes « par routine comme les langues vivantes », mettait entre les mains des commençants un exercice latin où il avait supprimé avec soin les inversions et les ellipses. Sous chaque mot latin rangé d'après la construction logique, était placé

en général et de la langue latine en particulier, 1777, in-8° ; Wandelaincourt : *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine, très facilement et en très peu de temps*, 1775 et 1783, in-8°. Adam (Nicolas) : *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française*, 10 vol. in-8°, 1787.

Le lecteur aura remarqué, par le seul titre de la plupart de ces ouvrages, l'ambition qu'avaient leurs auteurs de donner une méthode nouvelle et plus courte pour apprendre le latin. — On cherchait partout des procédés nouveaux. Ainsi en 1714, le *Journal de Verdun* signalait un « jeu d'une nouvelle invention pour apprendre aux enfants l'histoire Sainte, imité du jeu d'oie. »

[1] Locke, op. cit., p. 300, 301, 308.

le mot français correspondant, de façon à permettre à l'élève de faire l'explication sans avoir appris un seul mot de grammaire. C'est ce que Dumarsais appelait apprendre les langues par *routine* [1]. Plus tard. lorsque l'élève aura fait une ample provision de mots, il pourra étudier le latin *par raison* en s'initiant aux règles grammaticales.

La méthode de Dumarsais qui n'était pas une invention de génie, qui n'était pas même une invention, eut un immense succès. Tous les écrivains de ce siècle, se flattant de faire faire à l'élève des progrès rapides en peu de temps, la recommandent et la reproduisent. D'Alembert proclame Dumarsais un « grammairien profond et philosophe », et place son éloge en tête du septième volume de l'Encyclopédie ; Condillac applique son système dans l'éducation de l'enfant de Parme ; le précepteur des enfants de France, l'abbé de Radonvilliers, membre de l'Académie française, s'inspire à son tour, dans son enseignement, des idées de Dumarsais. Radonvilliers nous apprend lui-même, dans sa *Méthode d'étudier les langues,* que son but est d'épargner à l'élève « le dégoût des rudiments de la syntaxe, l'ennui des thèmes *et des versions*, le

[1] Dumarsais : *Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, 1722. « Ce que j'entends par la routine, dit-il, (p. 31-33), c'est qu'avant de parler de déclinaisons, de conjugaisons et de syntaxe, je les fais connaître par instinct, en faisant apprendre des mots latins, quelques phrases et surtout expliquer littéralement un latin rangé selon la construction simple et sans aucun mot sous-entendu. » Il voit dans « cette routine une imitation de la manière dont on apprend les langues vivantes. » Dumarsais a joint à sa méthode un modèle d'exercice qui comprend 23 pages. — Rollin (liv. II, ch. III), semble faire allusion à Dumarsais quand il blâme « cette méthode d'enseigner rapide et superficielle. »

travail même du dictionnaire [1]. » Le seul effort à lui imposé, c'est de relire souvent les mots latins placés au-dessus des mots français pour les graver dans sa mémoire. Dans l'éloge de l'abbé de Radonvilliers, prononcé à l'Académie [2], l'abbé Maury parle avec une véritable sympathie de ce système, consistant à apprendre les langues mortes « par l'usage, comme on apprend sa langue maternelle. » L'abbé de Radonvilliers, dit Maury, enseignait le latin « sans l'intervention d'aucun raisonnement, sans l'application d'aucune règle, sans le développement d'aucun principe, sans thèmes, sans versions écrites, sans dictionnaire, sans rudiment, par le seul exercice de la traduction verbale. Telle est la marche aujourd'hui généralement suivie dans toute l'Europe, par les maîtres et par les étudiants de nos langues modernes. »

Cette façon d'apprendre le latin paraissait aux partisans des idées nouvelles, la seule pratique, la seule vraiment expéditive. « Il y a deux manières de traduire, disait l'abbé Coyer, ou à coup de dictionnaires et de rudiments, ou avec le secours d'une traduction interlinéaire [3]. » Appuyé sur l'autorité des écrivains dont nous venons d'exposer les doctrines, il s'empressait d'opter pour le second système. Des professeurs, des principaux de collège, l'abbé Valart, Vanière, Mathias, publiaient des exercices [4] latins accompagnés d'une double interprétation française, que La Chalotais recommande. Tout le siècle paraît entrer dans la

[1] Op. cit., t. I, p. 59.
[2] Discours prononcé le 6 mai 1807.
[3] Coyer, op. cit., p. 194.
[4] V. les ouvrages déjà cités.

voie ouverte par Dumarsais, dont le génie a trouvé le moyen de porter, comme par un coup de baguette magique, l'enfant à l'intelligence du latin. A la veille de la Révolution on nous parle encore de lui. A sa suite, l'abbé Wandelaincourt [1] veut secouer, dit-il, « toutes ces vaines règles de nos méthodes ordinaires », et l'auteur d'un *Plan d'éducation nationale*, en 1789, s'écrie : « Point de préceptes, point de règles dès le commencement..., traduction interlinéaire », voilà désormais le grand secret de conduire, de précipiter l'élève dans la connaissance des langues anciennes.

Cette réforme soulevait certaines questions de détail longuement discutées au XVIII[e] siècle. On paraissait d'accord pour sacrifier la composition latine à l'explication, pour faire cette explication à l'aide de traduction française ; mais dans les exercices mis entre les mains de l'élève, fallait-il faire la construction, c'est-à-dire lui présenter un livre où tous les mots fussent rangés d'après l'ordre analytique suivi dans le français. Grand problème qui sépara les grammairiens en deux camps, et suscita une ardente controverse parmi les écrivains. Tandis que Dumarsais, Rollin, l'Encyclopédie [2], La Chalotais, Guyton de Morveau, Beauzée, Wandelaincourt étaient partisans de la construction, Le Batteux, Pluche, Chompré, Radonvilliers [3], voulaient tra-

[1] Wandelaincourt, op. cit.

[2] Vid. opera cit. Pour l'Encyclopédie voir l'article *inversion*. Rollin, op. cit., liv. II, ch. III, dit : l'élève « commencera par la construction et rangera chaque mot à sa place naturelle. » Wandelaincourt dit que la « méthode de M. Pluche n'a pas eu de longs succès » parce qu'il rejetait la construction.

[3] Opera cit. Radouvilliers, op. cit., t. I, p. 50, 167, dit : « On ne

duire chaque mot latin dans l'ordre où il se présente dans le texte. « Ce que nous appelons construction, s'écriait Chompré, est réellement une destruction. » Nous n'avons pas à nous attarder ici à discuter une question longuement traitée dans les auteurs que nous venons de citer, ainsi que dans la *Grammaire* de Condillac. On peut affirmer que la construction facilite aux commençants l'étude du latin, sans prétendre en conclure que les langues analytiques, comme le français, soient plus logiques, plus conformes aux opérations de l'esprit que les langues à inversion, comme le grec et le latin.

VII

Les hommes condamnant tout exercice de composition dans l'étude des langues anciennes ne pouvaient vraiment faire grâce aux vers latins.

On sait avec quel amour, quel succès la versification latine était cultivée dans les collèges de l'ancien régime. Les Jésuites comptèrent dans leurs rangs une pléïade de poètes latins dont la muse féconde fournit une ample matière, durant un siècle et demi, à toutes

doit pas exiger des élèves qu'ils fassent eux-mêmes la construction parce que s'ils n'entendent pas le sens de tous les mots, ils ne peuvent la faire, et s'ils entendent le sens de tous les mots il est inutile qu'ils la fassent. Je veux bien que pour les aider on leur présente le latin dans l'ordre du français, mais ce faux latin doit disparaître le plus tôt possible. » Radonvilliers faisait donc traduire de la manière suivante :

Urbem Romam a principio reges habuere
La ville de Rome au commencement des rois eurent.

les représentations, à toutes les fêtes publiques [1]. Il suffit de nommer les Pères Caussin, Petau, Cellot, Brumoy, Rapin, Vanière, Cossart, Sanadon, La Rue, Desbillons, Lejay, Porée pour rappeler une longue succession d'œuvres manquant le plus souvent d'inspiration, mais se recommandant du moins par leur variété, par des rapprochements heureux, des traits piquants et une étonnante habileté de facture.

Les Pères de l'Oratoire furent aussi de merveilleux versificateurs. Fallait-il écrire un drame, louer un grand personnage, célébrer un évènement, chanter une victoire sur terre et sur mer, les dactyles et les spondées venaient se ranger d'eux-mêmes sous leur plume :

Sponte sua numeros carmen veniebat ad aptos
Et quod tentabant dicere versus erat.

[1] Beaucoup de spectateurs savaient à cette époque le latin ; mais on se demande quel intérêt ceux qui l'ignoraient et en particulier les dames pouvaient prendre à ces représentations de tragédies latines. Elles se pressaient néanmoins en foule à ces séances. On en était venu à distribuer des programmes français contenant acte par acte le canevas de l'ouvrage. On avait introduit en outre des intermèdes français, avec des récits et des chants qui développaient les principales situations du drame. Malgré ces précautions on ne pouvait se vanter de tout comprendre. Loret, qui ignorait le latin, dit après un exposé très sommaire d'une tragédie :

C'est tout ce que j'y puis comprendre,
Ayant toujours resté butor
Pour n'avoir eu de *præceptor*.

Il dit ailleurs au sujet des vers latins qu'on avait récités :

Je veux croire qu'ils étaient rares,
Et qu'ils ne manquaient pas d'appas,
Mais je ne les entendais pas.

S'agit-il pour un vieux professeur, accablé par l'âge, de quitter le collège, c'est en vers qu'il fera ses adieux à son jeune auditoire, invoquant la muse une dernière fois pour calmer l'amertume de la séparation [1].

Les Pères se montrent très préoccupés des aptitudes poétiques de leurs élèves. On lit fréquement dans le registre de la maison, au sujet des jeunes nourrissons des Muses : *Hunc amant Musæ. — Laurea donandus Apollinari. — Melpomene hunc placido nascentem lumine vidit. — Optimus musarum miles* (au sujet d'un élève de sixième). Est-il question des notes de fin d'année, voici un professeur de quatrième, au lieu d'employer l'idiome vulgaire, empruntant ses expressions à la langue de Virgile et d'Horace. Un ou deux vers latins élégamment tournés, ou bien quelques hémistiches, les : *cereus in vitium flecti, — monitoribus asper, — truncus et inutile lignum, — mens crassa in corpore crasso,* viendront caractériser les élèves et mesurer à chacun la part d'éloge et de blâme [2].

Les collégiens appliqués dès l'enfance, *a teneris unguiculis*, au culte de la muse latine, dans l'Université, à l'Oratoire, chez les Jésuites, dans les maisons tenues par des congrégations comme par le clergé séculier [3], arrivaient à atteindre une grande habileté de main.

[1] Il est dit en 1743 du P. Voisin, préfet des études au collège de Troyes : « Non prævia oratiuncula soluta, ut fieri solet, sed stricto carmine scolasticos allocutus est et extrema valedicentis musæ munera carissimæ juventuti non rediturus impertiit. »

[2] Voy. Gustave Carré, loc. cit.

[3] On cultivait la muse latine dans les établissements les plus

Les sujets en apparence les plus réfractaires étaient obligés de se plier à la mesure du vers. Quand on parcourt les recueils de versification restés de cette époque, on entend célébrer tour à tour, suivant les temps et les lieux, les louanges de Marie et des Saints, les victoires sur terre et sur mer, la paix et la guerre, la peste de Marseille et le désastre de Lisbonne, les vertus mirifiques du thé et du café, l'industrie des abeilles, l'innocence du passereau, l'immortalité des souris blanches, la malignité de la fièvre et les joies du paradis, les exploits de Turenne et les ravages du vautour, le coloris des cerises et la majesté du paon. Tragédie, comédie, pastorale, poème amébée, poème héroïque, poème satirique, poème descriptif, poésie badine, élégie, tous les genres sont mis à contribution par d'intrépides versificateurs; c'est le cas de répéter avec l'historien du collège de Troyes :

Nil intentatum nostri liquere poetæ [1].

obscurs. Citons à titre d'exemple les vers d'un élève de rhétorique du collège d'Ancenis (1773) dirigé par des prêtres séculiers :

Vos non ulla quibus pertentant gaudia mentem,
Nox hiberna velut squalens nigrantibus umbris,
Pectora ne tristes insano rumpite planctu :
Vitæ summa brevis : tristes deponite curas.
Ambitiosus humi repens, ferus ultor, avarus
Pervigil, et cujus cruciat præcordia livor,
Pœnas expendant ultro, gemituque dolorem
Testentur : vestrum est felicem ducere vitam,
Nec decet innocuos dolor, et virtutis amicos.
Vivite felices : vobis nam gaudia nata.

Voy. Léon Maitre, l'*Instruction publique dans les villes et les campagnes du comté Nantais avant 1789*, p. 125.

[1] Voici quelques sujets de versification traités au collège du

Cette éducation laissait une forte empreinte sur les goûts et les habitudes littéraires de la jeunesse. Beaucoup d'élèves une fois sortis du collège, restaient fidèles au culte de la muse latine. On n'est pas peu étonné, en lisant par exemple l'histoire de la Faculté de médecine de Montpellier, de voir les étudiants manier avec la même dextérité le spondée et le scalpel, s'adresser les uns aux autres, à l'occasion du baccalauréat, de la licence ou du doctorat, des compliments en vers, — de graves professeurs, blanchis dans le service d'Esculape et dans l'enseignement d'Hippocrate, répondre avec une parfaite aisance et un grand bonheur d'expressions aux harangues qui leur sont adressées, se complaire même dans de véritables tours de force, se jouer des difficultés de la

Mans tenu par les Oratoriens. En 1755, « selecti humanistæ amœbeo carmine dixerunt, sitne expetenda fugiendave amicitia. » En 1756, « la description du tremblement de terre de Lisbonne. » En 1758, pastorale sur les saisons. En 1760, pour la quatrième, « carmen heroïcum de castoribus, » — pour la cinquième, « carmen elegiocum de vino, » — pour la sixième, « carmen heroïcum de industria avium in nidificando. » — En 1761, en quatrième, pièce de vers, « de pyrotechnia, » — en cinquième « de crocodilo. » — En 1762, vers « in raptum passerem. » — En 1767, sur plusieurs oiseaux dévorés par des rats. — En 1776, poème sur la *grippe*, éloge du *paon*. En 1778, éloge des saisons. En 1777, le Père Donat, professeur de rhétorique, ayant prononcé le panégyrique de la nation française, l'abbé Leboucher lui envoya l'acrostiche suivant :

Doctrina facili blando revincta lepore,
Orator memorande, tua ut facundia pinxit
Nostros in patriam sensus, regemque, Deumque,
Arma, fidem, ingenium, gentis decora omnia, justo
Te nunc concelebrent urbs et provincia plausu.

Voir les documents sur l'ancien collège du Mans publiés par la *Revue de l'enseignement secondaire* (Paul Dupont), 15 juillet et 1er août 1885.

langue latine en bâtissant d'heureux acrostiches sur le nom de leurs correspondants [1].

C'est en plein triomphe de l'hexamètre, c'est au milieu de ce cliquetis de dactyles et de spondées que va retentir un cri de guerre sauvage contre les vers latins. O cruauté des novateurs allant gaiement troubler le repos et déchirer l'âme de tant de paisibles poètes, voués au tranquille métier de versificateur! L'histoire nous apprend qu'en l'année maudite de 1717-1718, le collège de Troyes prit un voile de deuil parce qu'à la suite des circonstances dont le détail n'est pas venu jusqu'à nous, la muse latine avait été condamnée au silence [2]. Et dire qu'on va essayer de la faire taire sur toute la surface du territoire!

Les ennemis des vers latins ne manquaient pas d'invoquer l'autorité de Port-Royal, qui les avait rendus facultatifs. De soixante-dix ou quatre-vingts écoliers, disait-il avec Arnauld, il y en peut avoir deux ou trois de qui on arrache quelque chose, le reste se morfond ou se tourmente pour ne rien faire qui vaille [3]. Vainement Rollin avait-il plaidé la cause des vers latins, en disant qu'un certain usage de la versification est nécessaire « pour bien entendre les poètes, dont on ne sentira jamais la beauté comme on le doit si par la composition des vers on n'a accou-

[1] Voy. la savante et très curieuse brochure de M. Germain sur *Les anciennes thèses de l'École de Médecine de Montpellier*, 1886, in-4°, particulièrement p. 12, 17, 30, 48, 50, 61-63.

[2] Hoc anno (1717-1718) siluere omnino Musæ trecopithæanæ non sine magno collegii nostri detrimento.

[3] Locke se prononçait aussi contre les vers latins « de quelque sorte qu'ils soient », op. cit., p. 317, 321-323.

tumé son oreille au nombre et à l'harmonie » ; vainement les professeurs de l'Université continuaient-ils à défendre l'antique usage [1], on avait de jour en jour plus de peine à le maintenir. Dans l'Encyclopédie, d'Alembert [2] accusait les Jésuites d'avoir produit « une nuée de versificateurs latins » et « pas un seul poète français qu'on puisse lire. » Pluche s'indignait de voir les maîtres sacrifier toute une classe à quelques élèves ayant plus de facilité, plus d'imagination, et perdre ainsi le temps « à servir trois ou quatre poètereaux selon leur goût », tandis que « tout le reste de la troupe languit faute de nourriture [3]. » De la théorie on passait à la pratique. Le principal du collège de Langres supprimait carrément les vers latins, et les Bénédictins de Sorèze leur signaient à leur tour un congé définitif avec raisons à l'appui. Guyton de Morveau, convaincu que la prosodie latine est une branche de la grammaire, qu'il faut connaître le mécanisme des vers pour en sentir l'agrément, ne veut pas « proscrire tout à fait cet exercice, mais seulement le borner à ce qui regarde purement la quantité des syllabes et la forme des vers les plus usités, comme les hexamètres, pentamètres, iambes, etc. » Cet écrivain renvoie cette étude à la classe de troisième où, dit-il, quelques leçons en ce genre peuvent suffire, si on remplace par de courtes règles en français le « barbare jargon de Despautère et des autres techniques. » On voit que Guyton de Morveau [4] remplaçait

[1] Voy. Leroy (l'abbé), op. cit., p. 196-203.
[2] Encyclopédie, mot *Collège*.
[3] Pluche, op. cit., p. 222, 223.
[4] Guyton de Morveau, op. cit., p. 218, 219.

les vers latins par de simples notions de métrique, comme le demandait l'abbé Fleury au XVII[e] siècle, comme le prescrit le programme de 1880.

VIII

Lorsque les novateurs avaient l'occasion de faire passer leurs théories dans les faits, ils ne manquaient pas de la saisir. L'éducation du prince de Parme par Condillac nous en offre un bien curieux exemple. Ce n'est que tard, quand son élève est très avancé en français et dans d'autres sciences, que Condillac l'applique au latin. « Avant d'entreprendre, dit-il, l'étude d'une nouvelle langue, il faut savoir d'abord la sienne et surtout avoir assez de connaissances pour n'être arrêté que par les mots. » Condillac ne laisse pas son élève perdre son « temps à l'étude de la grammaire. » Il se garde bien de charger sa « mémoire des règles d'une langue qu'il n'entend pas encore. » Point ou peu de grammaire. Explication immédiate avec « la méthode de M. du Marsais. » Aux yeux de Condillac, le latin n'est plus un instrument d'éducation, de formation des facultés intellectuelles. S'il le fait apprendre à son élève c'est simplement pour qu'il sache une langue de plus, pour le préparer à « sentir dans une langue étrangère des beautés qu'il commençait à sentir dans la sienne. » Aussi se contente-t-il de lui consacrer peu de temps. « Nous donnâmes tous les jours *quelques moments* au latin, dit-il en propres termes, mais *il ne fut jamais le principal objet de nos occupations*. » On le voit, c'était une révolution pédagogique. Le latin, loin d'être le pivot autour

duquel tout gravite, est devenu un accessoire. Et cependant, grâce à sa méthode, Condillac prétend l'avoir fait apprendre « facilement » à son élève, et avoir fait expliquer au prince de Parme plus d'auteurs qu'on n'en voyait dans les longues années de collège [1].

CHAPITRE VI

Erreur de cette hostilité contre le latin

I. Importance des exercices de composition dans l'étude du latin. — II. Importance de la traduction pour le développement intellectuel de l'élève. — Les études classiques, vrai cours gradué de logique, école du penseur et de l'écrivain. — III. Supériorité des latins comme instituteurs du genre humain.

Le lecteur peut voir maintenant tous les changements que les novateurs parlaient d'introduire dans l'étude du latin. C'était une véritable révolution dans l'enseignement classique. Sous prétexte de conduire plus rapidement l'élève à la connaissance du latin, ils voulaient le lui apprendre comme une langue vivante, supprimant presque complètement la grammaire, les exercices de mémoire, le thème, la composition, ne conservant que l'explication des auteurs, explication

[1] Condillac lui a fait voir presque tout Horace, Virgile et Ovide, des morceaux de Tite-Live, les lettres de Cicéron à Atticus, les petits historiens latins, César, la *Vie d'Agricola et les Mœurs des Germains*. Voy. Condillac, Cours d'études, Discours préliminaire de la Grammaire, édit. 1782, t. I, p. 120-124.

facilitée le plus souvent par des traductions interlinéaires. Que faut-il penser de ces innovations dont plusieurs rencontrent aujourd'hui encore tant de partisans et de défenseurs ?

I

Nous avons montré plus haut l'erreur où tombaient ces écrivains, en assimilant l'étude des langues mortes à celle des langues vivantes, en supprimant presque totalement la grammaire, au lieu de se contenter d'en simplifier les règles et de les éclairer par l'usage. La proscription du thème, de toute composition latine n'avait pas de conséquences moins graves au point de vue de l'enseignement littéraire.

Comme tout ici est une affaire de mesure, la condamnation absolue d'une méthode ayant pendant si longtemps servi à élever les générations dans la connaissance des langues anciennes, compromettait évidemment pour l'avenir le succès des études classiques. Dire qu'on ne doit pas abuser des thèmes, qu'il faut autant que possible, comme le demandait Rollin [1], les prendre dans l'auteur même expliqué aux élèves, qu'on peut quelquefois remplacer le thème écrit par le thème oral fait en classe avec le concours du professeur, qu'il faut donner plus d'importance, plus de temps à la version et à l'explication

[1] « Il serait à souhaiter que les thèmes fussent pour l'ordinaire composés sur l'auteur même qu'on leur aurait expliqué, qui leur fournirait des expressions et des locutions déjà connues dont ils feraient l'application selon les règles de leur syntaxe. » *Op. cit.*, liv. II, ch. III.

des auteurs, rien de mieux ; mais poser en principe la suppression du thème, c'était porter un coup mortel à l'enseignement du latin. Nous avons montré plus haut comment les thèmes de règles, faits dans les basses classes, sont plus utiles que les exercices d'analyse logique, comment chaque construction, chaque règle grammaticale s'éloignant de l'usage de notre langue fournit à l'élève l'occasion de réfléchir. Disons plus, l'enfant est incapable, sans le thème, de retenir une seule règle de grammaire ; vous n'arriverez même pas, j'en appelle à votre expérience d'écolier ou de professeur, à fixer définitivement dans sa mémoire les conjugaisons, les déclinaisons. Si vous ne l'obligez pas à employer quelquefois les mots rencontrés dans l'explication des auteurs et à se les rendre ainsi familiers par un travail de son esprit, par un effort de sa mémoire [1], comment voulez-vous qu'il ait jamais à sa portée cette abondance d'expressions sans laquelle on ne peut pas se vanter de savoir une langue? N'est-ce pas pour avoir fait assez de thèmes latins et pas assez de thèmes grecs, que nous emportons du collège une vraie connaissance de la première de ces langues et une notion trop souvent éphémère de la seconde ?

Quand on a supprimé le thème dans les basses classes, il serait difficile de conserver la composition latine dans les classes supérieures ; aussi les réfor-

[1] Rollin, tout en donnant plus d'importance à la version, fait observer que la composition des thèmes oblige les enfants à « mettre en pratique les règles qu'on leur a souvent expliquées de vive voix et d'en faire eux-mêmes l'application, ce qui les grave bien plus profondément dans leur esprit. Elle leur donne occasion d'employer tous les mots et toutes les phrases qu'on leur a fait remarquer dans l'explication des auteurs. » *Id.*, *ibid.*

mateurs de l'enseignement au XVIIIe siècle traitaient-ils avec le plus profond dédain, nous l'avons vu, la narration, le discours, les vers latins et en général toute sorte d'amplification. C'était dépasser la mesure. Il serait évidemment puéril de vouloir faire des élèves autant de Cicéron et de Virgile ; mais à force de prétendre qu'on peut dans l'étude du latin retrancher tout exercice de composition, puisqu'il s'agit non de le parler ou de l'écrire, mais simplement de le comprendre, ne s'expose-t-on pas à compromettre même ce minimum de connaissances ? Est-il bien sûr qu'on puisse savoir une langue sans s'exercer quelquefois à l'écrire ? Est-il possible, en particulier, de garder longtemps l'intelligence d'une langue morte, dont la conversation ne vient jamais nous rappeler l'usage puisqu'on n'a jamais l'occasion de la parler, si le thème dans les basses classes, si la composition dans les classes supérieures, n'ont souvent demandé à l'esprit, à la mémoire, ce travail de recherche, cet effort de production qui gravent dans l'âme une science en raison même de la peine qu'il a fallu se donner pour l'acquérir ?

D'autres considérations devraient faire hésiter les novateurs à condamner sans appel tout exercice de composition latine. Sans parler ici du plaisir qu'on goûte à apprécier en connaisseur les chefs-d'œuvre de l'antiquité, de l'exquise jouissance qu'on éprouve à saisir la parfaite correspondance du vrai et du beau littéraire avec leur expression sensible, — plaisir et jouissance accordés avec plénitude à ceux qui se sont exercés dans ces langues, — n'y a-t-il pas un grand profit pour l'esprit à pénétrer par l'imitation dans les habitudes de pensée et de style

d'écrivains parfaits, ne livrant en quelque sorte le secret de leur génie qu'à ceux qui les interrogent avec persévérance. Et lorsque ces auteurs ont écrit dans la langue mère de la langue française, comment supprimer sans hésitation des exercices ayant conduit les grands écrivains du XVIIe siècle, Bossuet [1] en particulier, de ce style d'abord chargé de latinismes, à cette forme achevée où sa pensée sut trouver une expression digne de son génie ?

Il y aurait ici quelque courage à défendre la partie la plus attaquée, la plus décriée, alors comme aujourd'hui de la composition latine, les vers latins. Faut-il ne voir, dans cet exercice maintenu par Rollin, abandonné par Port-Royal et par tous les novateurs du XVIIIe siècle, qu'une perte de temps ? N'a-t-il pas le sérieux avantage d'éveiller l'imagination de l'élève tout en la contenant, d'habituer son oreille au nombre et à l'harmonie, de lui faire goûter la saveur de la poésie antique, de faire passer enfin sous ses yeux une grande abondance de mots et d'épithètes, entre lesquels il doit chosir et qui avancent d'autant l'étude d'une langue ? C'est acheter trop cher ce résultat, nous dira-t-on, à une époque où le temps consacré à un tel exercice serait mieux employé à acquérir des connaissances plus utiles. Ici, comme en toutes choses,

[1] Nous avons cité plus haut ces paroles de Bossuet : « J'ai peu lu de livres français et ce que j'ai appris de style en ce sens, je le tiens des livres latins et un peu des grecs. » — On demandait un jour à Patru où il avait si bien étudié la langue française : « Dans Cicéron et dans Horace, » répondit-il. — On consultait un jour Arnauld sur la manière de se former le style : « Lisez Cicéron, dit-il. — Il ne s'agit pas, lui répliqua-t-on, d'écrire en latin, mais en français. — En ce cas, reprit Arnàuld, lisez Cicéron. »

la solution de la difficulté est dans la juste mesure. Sur ce point, Sainte-Beuve nous semble avoir donné la vraie solution lorsque, après avoir rapporté l'opinion d'Arnauld et de Port-Royal sur les vers latins, il ajoute : « Pour moi je les ai beaucoup aimés ; j'en ai fait avec un goût décidé, je l'avoue, et j'ai cru par là pénétrer plus avant dans le secret de la muse antique ; mais, ce qui est vrai c'est qu'il ne faudrait pas imposer à tous, *au même degré*, ce qui est la vocation et la curiosité seulement de quelques-uns. »

II

Les novateurs, après avoir commis l'imprudence de supprimer à peu près tout exercice de composition. venaient encore, en bouleversant l'ancien système de traduction, d'explication des auteurs, paralyser leur influence et leur action sur le développement intellectuel de la jeunesse.

Voici un enfant de douze, de quatorze ans ; il sort de l'école primaire. Il s'agit pour lui, de recevoir l'éducation secondaire ; il s'agit pour les maîtres de le *cultiver*, d'amener son esprit, ses facultés au développement dont ils sont susceptibles. Comment conduire à bonne fin une telle entreprise ?

Irons-nous, par exemple, appliquer de bonne heure notre élève à des devoirs de composition française ? Il n'y a pas grand péril à lui demander quelques exercices de ce genre : je doute qu'il y ait grand profit. Composer, c'est produire, par suite c'est déjà penser et créer ; mais que tirer d'un fonds où on n'a

rien mis ; qu'attendre, en fait d'invention, d'un âge où l'imagination est à peine éveillée, où, à part la mémoire, aucune faculté n'est développée ? L'enfant, placé en face de son papier, aura beau se frapper le front et chercher à remplir quelques pages, il ne sortira rien ou presque rien de ce cerveau trop mou encore et trop vide pour être fécond. C'est qu'il nous apporte moins des idées que la puissance d'en acquérir.

Ah ! si nous trouvions un point d'appui à ce jeune esprit, si nous avions sous la main un instrument et comme un lévier d'éducation nous permettant d'éveiller chez l'enfant ses facultés sans les écraser, de le pousser en haut par des ascensions successives et de le soutenir dans chaque élan vers les sommets, n'aurions-nous pas découvert le meilleur moyen de cultiver en lui tous les germes d'une vocation supérieure ?

Depuis la Renaissance on avait demandé ce grand bienfait à l'étude des langues mortes, en particulier aux exercices de traduction. Nous avons entendu les novateurs du XVIIIe siècle ne nous parler à leur tour que de version, d'explication ; mais sous le prétexte louable de faciliter le travail à l'élève [1], ils ôtent à l'explication des auteurs la plus grande partie de son efficacité. La version, la traduction qu'ils nous vantent n'est pas cet exercice où l'élève placé en face d'un texte latin s'efforce d'en pénétrer le sens, cherche dans sa langue le terme propre pour rendre mot par mot, pour reproduire l'énergie de l'expression et la

[1] « La plupart des maîtres contents de présider aux écoles rejettent tout le travail sur les élèves. » Guyton de Morveau, op. cit., p. 312.

nuance même de la pensée. Un tel travail est plus important, plus fécond en résultats que n'importe quelle composition française. La composition oblige l'enfant à tirer ses idées de son pauvre fonds, tandis que la version le met de bonne heure en lutte avec un maître dans l'art de penser et d'écrire. Mais pour recueillir les fruits d'un pareil exercice, pour éclairer son esprit, pour échauffer son âme au foyer d'un grand écrivain, il faut que l'élève s'identifie en quelque sorte avec le modèle qu'on lui présente, qu'il le tourne, qu'il le retourne en tout sens, qu'à force de chercher dans sa langue le mot qui rend le mieux l'idée de l'auteur antique, il se pénètre, il s'imprègne en quelque sorte de sa pensée et de son génie.

Épargnez à l'enfant cet effort, mettez lui en main ces traductions [1], quelquefois utiles pour prendre rapidement connaissance d'un ouvrage ou d'une littérature, mais auxquelles on ne saurait sacrifier l'usage de la version, de l'explication tel que l'ont entendu nos pères, dispensez-le d'interroger patiemment tel texte, de poursuivre telle solution qui se dérobe, vous aurez réussi peut-être à lui rendre le travail agréable, mais vous ne lui aurez pas appris à travailler seul. Comme les journalistes de Trévoux

[1] Rollin, liv. II, ch. III, parlant des auteurs grecs traduits par les élèves, dit : « On ne doit jamais leur permettre d'avoir des gloses interlinéaires qui ne sont propres qu'à entretenir l'esprit dans une espèce d'engourdissement, en leur présentant l'ouvrage tout fait, et ne laissant rien au travail ni à la réflexion. » — L'ambition qu'on avait au XVIII[e] siècle, qu'on a de nos jours de faire expliquer aux élèves le plus d'auteurs possible est parfaitement légitime, à condition que le maître réserve à côté de cette traduction courante et par conséquent plus négligée certaines pages que l'élève aura préparées et sur lesquelles on s'arrêtera avec plus de soin.

le faisaient observer à Dumarsais, trop faciliter, trop aplanir la carrière des lettres n'est pas le moyen d'accélérer les progrès, « parce que l'esprit, naturellement paresseux, ne trouvant rien qui l'arrête passe légèrement et sans réflexion sur un voyage qui lui coûte si peu. » Devant sa répugnance native à vaincre la difficulté, le seul moyen de marquer sur l'esprit de l'enfant une empreinte durable était de le soumettre patiemment à un effort proportionné à son âge. Agir autrement n'est-ce pas, comme on l'a dit, s'amuser à caresser une âme que Montaigne nous demande de forger; n'est-ce pas oublier, selon un mot de Mme de Staël, « que l'éducation faite en s'amusant disperse la pensée, que la peine en tous genres est un des grands secrets de la nature, et que l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude comme notre âme à la souffrance ? »

Le prétexte mis en avant pour réduire, pour supprimer presque complètement les devoirs écrits, les exercices de mémoire, la version et l'explication telles qu'on les avait entendues jusqu'alors, c'est qu'il importe de former avant tout le jugement de l'enfant, et qu'on y arrive d'une manière plus sûre, plus rapide par les nouvelles méthodes. Il y avait quelque témérité à venir affirmer que l'ancien système d'études laissait la raison inculte et n'apprenait que des mots, après deux siècles qui avaient produit tant de penseurs et tant d'écrivains. L'éducation classique, telle qu'on l'avait comprise jusqu'alors, développe toutes les facultés de l'élève, son intelligence, son imagination, sa sensibilité, sa pénétration, sa mémoire, son goût, son esprit et son cœur. Elle l'habitue à réfléchir sans fatigue; elle est pour lui un cours de logique graduée

formant en quelque sorte son jugement sans qu'il s'en doute.

Prenez, par exemple, la traduction telle qu'elle a été pratiquée jusqu'à nos jours. Outre les habitudes d'ordre et de netteté que l'élève retirera de cet exercice, n'est-il pas pour lui la véritable école de l'écrivain et du penseur? Traduire c'est comparer, c'est réfléchir, c'est choisir; or est-il possible d'établir ainsi une comparaison entre deux langues, de discuter la portée des mots, d'écarter l'un pour admettre celui qui rend le mieux le sens de l'auteur, la nuance ou la force du texte, est-il possible de se livrer longtemps à un pareil travail, sans faire acte de jugement, sans développer l'intelligence par la nécessité où on est de donner de la précision et de la clarté à ses idées, sans demander à la sensibilité, à l'imagination d'apporter comme un vêtement à la pensée qu'il s'agit d'exprimer, enfin sans former le goût, sans éveiller le sentiment du beau par cette longue intimité entre un jeune esprit et un écrivain parfait? N'est-ce pas ce qui explique pourquoi on trouve souvent dans des élèves de seconde et de rhétorique, ayant fait leur principale occupation de la traduction et de l'explication des auteurs, un art d'écrire, je ne sais quelle maturité de pensée et de style pouvant tout d'abord paraître au-dessus de leur âge[1].

Qu'on ne dise pas que la traduction seule n'amène pas l'élève à produire; en l'habituant à penser, à réflé-

[1] Rollin, op cit., liv. II, ch. III, dit : « Rien ne peut être plus utile aux jeunes gens, pour leur apprendre les règles et les beautés de la langue française, que de leur faire traduire de pareils endroits d'auteurs. » On sait que Cicéron voulut donner plus de maturité à son génie, en traduisant les chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque.

chir, en éveillant, en échauffant comme un soleil de printemps toutes les facultés de son âme, elle a assez fait pour décider, s'il y a lieu, de sa vocation d'écrivain. Vous pouvez d'ailleurs aider ce travail de la traduction par tous les exercices de l'éducation classique, et comme vous avez en main une littérature parfaite ayant des modèles pour tous les âges, qui, après avoir tenu à l'enfant son langage, sait élever le ton avec l'homme, qui avec ses écrivains, ses philosophes, ses orateurs peut parcourir en quelque sorte toute la gamme des sentiments humains, parler à l'imagination comme à la raison, exciter l'enthousiasme, faire vibrer en un mot toutes les cordes de l'âme, — n'est-ce pas avec justice qu'empruntant l'expression de Cicéron on désigne d'un « nom admirable et admirablement vrai, » a dit Guizot, du mot *humanités*, *humaniores litteræ*, un enseignement formant manifestement tout l'homme. Un système d'études « où les plus grands écrivains des plus grands siècles comparaissent devant la jeunesse de nos écoles, et lui apportent ce qu'ils ont donné au monde [1] », n'est donc pas, comme le proclamaient les novateurs du XVIIIe siècle, un vain apprentissage de mots, et c'est le cas de répéter avec Portalis que, si mots il y a, « les mots grecs et latins sont gros de choses. »

Cet ensemble d'exercices constituant les études classiques donne à l'esprit, qui y a été soumis durant un certain nombre d'années, une portée, un horizon qu'on chercherait vainement, à talents égaux, chez ceux n'ayant pas reçu la même formation.

[1] Paroles de M. Cousin.

On reconnaît à un certain pli, à un certain degré de culture et de sensibilité littéraire, celui qui a vraiment fait ses classes, comme on distingue à un cachet de bonne compagnie l'homme élevé dans un milieu choisi.

III

Aucune langue n'a été plus digne de servir à la formation intellectuelle de la jeunesse que ce latin tant attaqué au XVIIIe siècle. Aucune littérature n'a été aussi véritablement *humaine,* et par suite aussi capable d'être comprise de tous les temps et de tous les lieux, que la littérature latine. Il semble qu'il ait été donné au peuple romain de parler le langage de la raison et du bon sens. C'est bien l'humanité en général, c'est bien *l'homme universel* qui s'exprime par la bouche des maîtres du monde, dans un idiome d'une gravité et d'une concision souveraine. Ce sont les idées, les sentiments constituant le fond de notre nature qu'on retrouve dans les auteurs latins, et il n'est personne en lisant leurs œuvres qui n'y entende comme un écho de la raison humaine.

Les Grecs ont plus d'originalité, plus de génie; ils ont fouillé plus avant dans les profondeurs de l'âme. Mais parfois c'est moins l'homme que le Grec, c'est-à-dire l'homme de tel temps et de tel pays, qui vit dans leurs écrits. A travers la prodigieuse souplesse de leur talent, et souvent la perfection inimitable de leurs œuvres, on sent aux grâces de leur style, aux fascinations de leur imagination enchanteresse, à je ne sais quoi de subtil, de délié et d'exquis, qu'on respire un air particulier; on reconnaît l'esprit grec

et l'orgueil d'une race privilégiée en qui l'inspiration, tout en procédant toujours de la nature, empruntait au génie de la race et aux circonstances de son développement comme un goût de terroir et la marque du tempérament national.

Les littératures modernes abondent en immortels chefs-d'œuvre : mais par suite des conditions complexes de notre civilisation, la plupart des écrivains, même parmi les illustres, portent l'empreinte du temps et du lieu où ils ont vécu. A ce titre, ils ont une infériorité sur les auteurs latins, comme instrument d'éducation, pour toutes les générations et tous les peuples. Shakspeare est trop anglais pour être entièrement compris des Français; Molière est trop français pour être entièrement compris des Anglais. Les auteurs latins, ayant un caractère moins particulier, moins individuel, sont plus à la portée de tout le monde; ils sont cosmopolites. Tite-Live et Cicéron, Virgile et Horace, Térence et César s'adressent au genre humain. Ajoutons que les chefs-d'œuvre antiques sont fixés par l'usage, consacrés par le temps, tandis que l'on n'a pas encore fait accepter les écrivains plus récents appelés à les remplacer. Ici le choix serait souvent périlleux, tant les passions s'agitant d'ordinaire dans les ouvrages modernes les rendent difficiles à être placés entre les mains de la jeunesse.

Disons aussi que les latins, étant plus simples que les modernes, conviennent mieux aux élèves qui se trouvent tout de suite en quelque sorte de plain pied avec eux [1]. Nul n'a songé à dire d'eux qu'ils sont des

[1] Voy. sur ce point une excellente étude de M. Brunetière, *La question du latin*. *Revue des Deux-Mondes*, 15 décembre 1885.

virtuoses de style. Ils pratiquent d'ordinaire, — nous ne parlons pas ici de Tacite, — les chemins battus, la large voie de la raison commune où chacun peut les suivre. Ils sont moins élevés, moins profonds, moins neufs, moins intéressants, mais plus sûrs. On peut leur confier le soin de former des esprits sains et droits. Quel plus grand honneur que de les prendre ainsi pour les instituteurs du sens commun !

Les adversaires du latin au XVIIIe siècle oubliaient enfin qu'il s'agit ici de la langue mère de la langue française ; l'étude de cette langue mère, en nous faisant remonter aux origines, en nous donnant l'étymologie, la filiation des mots, en nous montrant les transformations que l'usage et les écrivains ont fait subir au texte primitif, nous présente comme la tradition, comme la généalogie de notre langue, nous fait pénétrer ses secrets et son génie. N'était-il pas téméraire de prononcer tout d'un coup la déchéance d'une langue, d'une littérature qui avaient bercé l'idiome et comme l'intelligence de notre pays à travers les âges ? Et à qui donner la succession du latin ? Conviendrait-il de mettre à sa place les langues vivantes que l'usage transforme sans cesse ; l'anglais n'a pas de grammaire, l'allemand a une construction bizarre et enchevêtrée, les langues du midi risqueraient d'affadir et d'énerver notre style. On ne rompt pas ainsi sans danger une tradition séculaire. « Il faut, a dit excellemment M. Jules Simon, élever nos enfants pour notre temps et notre pays ; mais il ne faut pas séparer notre temps et notre pays de la tradition des races latines, et de la tradition humaine. Dans la série des faits historiques et dans le développement intellectuel et moral de l'humanité, il ne

peut pas et il ne doit pas y avoir d'abîme... La morale, comme la poésie et l'éloquence datent de loin, et il sera toujours sage aux hommes d'étudier et d'admirer ce que le temps a respecté, car il ne respecte que ce qui est grand et ce qui est vrai. Il y a donc lieu de conserver au grec et au latin la part que nous leur faisons aujourd'hui, sauf à les enseigner d'une autre façon. » Les disciples et les continuateurs de Rollin au XVIIIe siècle tenaient le même langage aux ennemis du latin.

CHAPITRE VII

Le Grec

I. Vicissitudes de l'enseignement du grec. — II. Méthode adoptée dans l'enseignement de cette langue.

I

Dans la pensée des novateurs, les réformes proposées pour l'enseignement du latin, devaient à plus forte raison s'appliquer au grec. On connaît les destinées variables de cette langue dans l'éducation classique [1]. Les maîtres établis par François Ier, en 1530, au Collège royal, furent presque les seuls chargés de la professer. Il y eut cependant de très brillants élèves. Ronsard était le disciple de Dorat et avait appris le grec au collège de Coqueret, en compagnie de Jodelle,

[1] Voy. Egger : *De l'Hellénisme en France.*

Belleau et du Bellay. Maludan avait été, au collège de Bourgogne, le précepteur de cet Henri de Mesme qui, si nous en croyons ses mémoires, « récitait en public deux mille vers grecs, » savait « Homère par cœur d'un bout à l'autre, » lisait enfin « après dîner, par forme de jeu, Sophocles, ou Aristophanes, ou Euripides, et quelquefois Démosthènes, Cicero, Virgilius, Horatius. » Les deux fils de Robert Estienne apprirent le grec avec Esnérius, le fils aîné de Budé avec Guillaume Main. A. de Govea fit de sérieux efforts pour introduire les lettres grecques dans le collège d'Aquitaine. Ramus mêlait le grec au latin dans les cours du collège du Mans. Malgré des exemples éclatants et des tentatives isolées, quoi qu'on fût dans la patrie des Budé, des Estienne et des Scaliger, l'étude du grec ne fut pas organisée d'une façon efficace et régulière dans les collèges de l'Université durant le XVIe siècle. Il y eut plutôt des hellénistes distingués, qu'un véritable système d'enseignement.

Les statuts de 1598 donnèrent enfin droit de cité à la langue d'Homère et de Démosthène. Ils comprirent même dans le programme des classes un assez grand nombre d'auteurs [1]. L'exemple donné par les Jésuites, dont le *Ratio studiorum* prescrit l'étude du grec dès la sixième, concurremment avec le latin, avait exercé

[1] L'article 23 portait que les écoliers ne devaient pas demeurer « étrangers à la langue grecque. » Dans ce but, « après avoir appris les préceptes de la grammaire, ils apprendront, disaient les statuts, quelque chose de l'*Iliade* ou de l'*Odyssée* d'Homère, du poème d'Hésiode sur les *Travaux et les jours*, des *Idylles* de Théocrite ; en outre, quelques dialogues de Platon, un certain nombre de harangues de Démosthènes et d'Isocrate, des hymnes de Pindare et d'autres morceaux de ce genre. »

sur ce point une heureuse influence. Tandis que l'enseignement de cette langue se soutint avec honneur dans les collèges des Jésuites durant le cours du XVIIe siècle, il tomba en décadence dans l'Université à partir de 1650, au moment où Port-Royal allait essayer de lui donner une grande impulsion. Au commencement du XVIIIe siècle, Rollin s'efforce de réagir contre la défaveur des lettres grecques. Il fait ressortir longuement dans son ouvrage « l'utilité de la langue grecque », qu'il revendique comme un héritage de l'Université de Paris. Il est néanmoins obligé d'en constater la décadence. « La plupart des pères » regardaient, dit-il, comme » absolument perdu » le temps consacré par leurs enfants à cette étude, sous prétexte qu'ayant eux aussi appris le grec dans leur jeunesse, ils n'en avaient rien retenu. Rollin fait observer que très probablement ils n'avaient pas eu grand chose à oublier, et il conjure les maîtres de « ne pas céder à ce torrent qui a déjà presque tout entraîné [1]. » Rollin ne réussit pas à faire remonter le courant. En 1753, le P. Berthier se plaignait de ce siècle « si ennemi de l'étude de l'antiquité et de toute bonne littérature. Dans trente ans, disait-il, personne ne saura lire le grec. » Dix années s'écoulent, et La Chalotais se fait l'écho des mêmes plaintes. Convaincu qu'il n'y a « de vraie, ni de solide érudition » sans la double connaissance du grec et du latin, il dit qu'il « serait très utile de ne pas abondonner comme on a fait » la première de ces langues [2]. Vains désirs! En 1768, le président Rolland, tout en affir-

[1] Rollin : *Traité des études*, L. II, ch. II.

[2] La Chalotais : *Essai d'éducation nationale*, 1763, p. 70.

mant dans son *Plan* d'éducation que l'Université tient le grec en grand honneur et le fait « marcher d'un pas égal avec la langue latine, » est obligé de constater « l'ignorance profonde où sont de la langue grecque la plupart des jeunes gens qui fréquentent les classes, » et les plaintes que « l'Université elle-même fait de cette faiblesse. » Il voyait une grande cause de décadence dans la liberté laissée aux écoliers de suivre ou de ne pas suivre ce cours. L'institution des examens d'agrégation, où les auteurs grecs occupaient une assez large place, venait de remédier en partie au mal dont on se plaignait de toute part, en assurant au corps professoral certains hommes maîtres dans la langue d'Homère et de Démosthène.

II

Au milieu des vicissitudes si diverses de l'étude du grec dans notre pays, cet enseignement souleva les mêmes questions que nous avons vu se poser au sujet du latin. Dans le cours du XVI[e] siècle, les brillants hellénistes dont nous avons cité les noms, durent avant tout leurs connaissances à une large lecture des auteurs. Les statuts de 1598, en exigeant de l'élève trois morceaux de prose *grecque* ou latine par semaine, prouvent l'importance attachée déjà à l'exercice du thème. L'Université suivait ici l'exemple des Jésuites. Pour le grec comme pour le latin, le meilleur moyen d'arriver à la connaissance de la langue parut être l'étude de la grammaire, éclairée d'abord par l'exercice du thème et de la version, plus tard par l'explication des auteurs et des compositions en prose ou en

vers. La grammaire généralement adoptée au XVII[e] et au XVIII[e] siècle était celle de N. Clénard, publiée en 1636, revue, augmentée par Vossius, dans une édition donnée en 1655, et plus tard par P. B. Mérigon [1]. Citons parmi les dictionnaires, celui de H. Estienne, celui de Robert Constantin, le *Lexicon græco-latinum* de Scapula, le *Cadmus græco-phenix* de Martinius.

Port-Royal s'occupa de simplifier l'étude du grec comme celle du latin. Lancelot, qui put profiter des travaux de Clénard, de Ramus, de Sanctius, de Vossius, rédigea sa *Méthode grecque* (1655) en français; mais il ne réussit pas à la faire accepter par l'Université où Clénard fut remplacé par Furgault. Lancelot, préoccupé comme Coménius de « soulager la mémoire » des enfants, publia le *Jardin des racines grecques* (1657), dans le but de faire apprendre beaucoup de mots à l'aide de vers français. Le livre de Lancelot, qui avait eu des prédécesseurs [2], était mauvais au point de vue étymologique. Le travail publié par le P. Labbe [3] sur le même sujet, avait bien mieux pénétré le génie de la langue grecque. L'ouvrage de Lancelot n'en devait pas moins rester entre les mains des élèves pendant deux cents ans. Ces différentes publications montrent les efforts tentés de divers côtés pour ranimer et faciliter l'étude de la langue grecque.

[1] En remontant plus haut dans le passé, on trouve les grammaires de E. Chrysoloras, E. Moschopoulos, Th. Gaza, Démétrius Chalcondyle, Constantin Lascaris, G. Budé.

[2] Lancelot avait profité du *Primogeniæ voces linguœ græcæ*, publié en 1600, par Scapula, l'abbréviateur du *Thesaurus* de H. Estienne.

[3] L'abbe : *Tirocinium linguæ græcæ, primogenias voces, sive radices complexum.*

L'exemple de Port-Royal, plus favorable à l'explication qu'à la composition dans l'enseignement des langues anciennes, ne semble pas avoir été généralement imité. Le P. Lamy se plaint, dans ses entretiens, de l'importance donnée au thème aux dépens de la version [1]. Rollin, ici comme en tout le reste, a formulé des préceptes très sages; il fait observer que, l'usage du grec « étant maintenant réduit à l'intelligence des auteurs, » sans qu'on ait presque jamais besoin de le parler ou de l'écrire, on doit se borner à « appliquer les jeunes gens à la traduction... La coutume qui s'était introduite dans les collèges, ajoute-t-il, de faire consister toute cette étude dans la composition des thèmes grecs, avait donné lieu sans doute au dégoût et à l'aversion presque générale pour le grec qui y régnait autrefois. » Fidèle à ces principes, Rollin ne fait commencer les thèmes grecs qu'en troisième. Il simplifie la grammaire qu'il veut « courte, nette, française » pour les commençants, renvoyant les difficultés de la langue à « un âge plus avancé. » On ne saurait trop insister, dit-il avec son expérience consommée, « sur les principes, sur les déclinaisons et sur les conjugaisons. Il faut que les enfants soient rompus par l'usage sur la formation des temps, qu'ils les récitent tantôt de suite, tantôt en rétrogradant. » Rollin pense qu'avec cette méthode il suffit de consacrer au grec une demi-heure par jour en sixième et en cinquième, une heure dans les

[1] « J'admire, disait le P. Lamy, la conduite d'une grande partie des professeurs qui ne font expliquer à leurs écoliers qu'une ligne ou deux de grec et leur font composer des pages entières, quoiqu'ils sachent qu'il est absolument nécessaire de comprendre le grec et qu'il est inutile de l'écrire. »

classes suivantes, pour communiquer aux élèves une connaissance suffisante de cette langue.

Les conseils de Rollin lui étaient dictés par un esprit de progrès, également éloigné de la routine et des innovations téméraires. Le XVIIIe siècle, dans son mouvement de réaction contre le passé, ne pouvait accepter ces sages tempéraments. Préoccupé de l'idée d'apprendre les langues mortes « par l'usage, » nous l'entendons parler de supprimer, non seulement tout thème, tout exercice de composition, mais même toute grammaire. Il s'agit de jeter immédiatement l'élève dans la « version du grec en français [1]. » Pour lui faciliter cet exercice, on lui met immédiatement entre les mains les traductions interlinéaires si sévèrement condamnées par Rollin. Rollin voulait commencer le grec dès la sixième. Il pensait, avec La Bruyère, que renvoyer à plus tard ce genre d'études, c'est « consumer à la recherche des langues le même temps qui est consacré à l'usage qu'on doit en faire [2]. » Mais le XVIIIe siècle obéissait à d'autres préoccupations. Locke avait déjà recommandé de retarder le plus possible l'enseignement du grec, dans le dessein de ne l'apprendre qu'aux élèves attirés par goût vers ces études. Pluche [3] conseillait de le commencer seulement en quatrième, afin, disait-il, d'écarter la confusion où tombent les élèves appliqués au grec et au latin. Guyton de Morveau consentait à accepter la date de Rollin, pourvu que les premières années fussent occupées à apprendre les éléments de cette langue.

[1] Guyton de Morveau : *Mémoire sur l'éducation publique*, p. 151-159, traite longuement la question de l'enseignement du grec.

[2] La Bruyère : *Caractères* : De quelques usages.

[3] Pluche : *Mécanique des langues*, liv. II, p. 168.

L'impression qui se dégage des ouvrages d'éducation dans le cours de ce siècle, c'est que pour le grec plus encore que pour le latin, il s'agissait d'aller vite et d'arriver rapidement au but au risque de le manquer. Sur certains points les novateurs indiquaient sans doute des réformes utiles. Ils condamnaient avec raison l'habitude. encore générale, de traduire les auteurs grecs en latin, au lieu de les expliquer directement en français [1]. Ils pensaient que pour apprendre les mots grecs, il valait mieux recourir à la lecture des textes qu'aux *racines grecques* de Lancelot [2].

Ce progrès dans les idées ne devait pas compenser l'espèce de défaveur frappant l'enseignement des langues mortes, en présence de l'engouement toujours croissant pour de nouvelles études. Vainement, à mesure que nous approchons de la Révolution, diverses

[1] « Jusqu'ici, dit Guyton de Morveau (ibid., p. 157), on les a expliqués en latin. » — Rollin (loc. cit.) ne condamne pas absolument cet usage : « La coutume de faire rendre le grec en latin mot pour mot peut avoir, dit-il, son utilité, du moins dans les commencements. »

[2] Rollin (loc. cit.) était favorable à Lancelot. « Comme, disait-il, la difficulté de la langue grecque consiste principalement dans la grande multitude des mots qu'elle renferme...., c'est une fort bonne méthode de faire apprendre les racines grecques mises en vers français et de les leur faire citer à chaque mot qu'ils voient. » Rollin voulait également que, chemin faisant, on montrât aux élèves « les étymologies des mots latins et des mots français dérivés du grec. » Les *racines* de Laucelot ne pouvaient pas être ici d'un grand secours. — Guyton de Morveau (op. cit., p, 153, 154) est défavorable à Lancelot : il dit que la lecture des auteurs est un meilleur moyen d'arriver au but que d'employer « des vers techniques, toujours froids, toujours rebutants et très difficiles à retenir, soit pour la contrainte qu'ils respirent et les constructions forcées, soit parce que ce ne sont que des mots comparés avec des mots isolés de tout sens, de toute idée qui puisse fixer l'attention et en conserver l'impression dans la mémoire. »

publications, comme les Mémoires de l'Académie des inscriptions et belles-lettres ; l'*Histoire de l'art*, de Winkelmann, traduit en français, en 1764 ; le *Voyage en Grèce,* de Choiseul-Gouffier, et surtout le *Voyage du jeune Anacharsis*, par Barthélemy, portent-elles l'attention de la nation vers les institutions de l'ancienne Grèce. On pouvait se montrer curieux de la civilisation grecque sans s'astreindre à apprendre le grec. Nous avons vu les novateurs parler de rogner sur le latin le temps nécessaire à tant de sciences nouvelles. Là où la situation du latin était si menacée, le grec devait avoir encore plus de difficulté à défendre la sienne. Cependant, si le grec est absent de quelques programmes des collèges fondés ou réorganisés durant les vingt ans qui précèdent la Révolution, la plupart en font mention [1].

[1] En 1789, Daunou (*Journal encyclopédique*, t. VII, p. 282, 283) comprend le grec dans le programme des collèges et veut même quelques thèmes. — M. Germain (*La Faculté des arts de Montpellier*, p. 64-66), constate l'absence du grec dans le programme d'études du collège de Montpellier en 1786.

LIVRE II

LE FRANÇAIS. — LES LANGUES VIVANTES

CHAPITRE PREMIER

Enseignement du Français

I. Expansion et popularité croissante du français à travers les siècles. — Sa suprématie au XVIIe et au XVIIIe siècle. — II. — Longues plaintes qu'il ne soit pas enseigné dans les collèges. — III. Grammaires françaises. — IV. Préceptes de rhétorique. — V. Lecture des auteurs. — VI. Exercices de composition. — VII. La rhétorique placée après la classe de philosophie.

Les réformateurs, que nous avons vus se plaindre avec le plus d'amertume de la prépondérance du latin dans les collèges, menaient la campagne au nom du français appelé à prendre enfin dans l'enseignement secondaire une place digne de lui [1].

[1] D'Alembert (Encyclopédie : mot *Collège*), après avoir dit « qu'on devrait se borner à entendre » les langues mortes et mener rapidement l'étude du latin et du grec, ajoute : « Ce temps serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue qu'on ignore toujours au sortir du collège et qu'on ignore au point de la parler très mal. »

I

Déjà au Moyen Age, la langue française, lentement formée par un travail de dix siècles, était très répandue à l'étranger. Portée par ses poésies héroïques et chevaleresques, elle avait fait le tour de l'Europe avec les Chansons de geste et pénétré jusqu'en Orient avec les Croisés. En Angleterre, où l'avait implantée la conquête Normande, nous la voyons parlée par la cour, la noblesse et les tribunaux, jusqu'au milieu du XIVe siècle. La Hongrie, le Portugal, les Deux-Siciles, la Pologne, Constantinople, la connaissent. Frédéric II d'Allemagne et sa cour s'exercent à la poésie française. Le maître du Dante, Brunetto Latini, proclame le français « la parleure la plus délitable et la plus commune à tous les gens. » Il est de mode à cette époque, en Italie, d'écrire et de parler en français, au point qu'un moine italien, Benvenuto de Imola, ne peut s'empêcher de s'écrier à la fin du XIVe siècle : « Je m'étonne et je m'indigne quand je vois toute la noblesse italienne s'efforcer de copier les mœurs et les usages de la France, dédaigner notre langue pour celle des Français et n'admirer que leurs livres. » Le XVIIe et le XVIIIe siècle, dans leur mépris pour le français du Moyen Age, ignoraient que cette langue, à leurs yeux si barbare, avait fait le tour du monde.

Si nous nous transportons au XVIe siècle, nous retrouvons la langue française plus répandue qu'aucune autre langue vivante. Des documents précis [1] nous la

[1] Peletier (*Dialogue de l'ortografe e prononciacion françoèse*, 1549), dit : « On sét qu'au païs d'Artoès et de Flandre iz tiénet tousjours l'usance de la langue é i plédent leurs causes, é i font

montrent parlée dans presque toutes les contrées de l'Europe. Charles-Quint la qualifie de *langue d'État*. Henri Estienne écrit sur la *Précellence du langage*

leurs écritures é procédures an françoès. An Angleterre, aumoins entre les princes é au leurs cours, iz parlet françoès an tous leurs propos. An Espagne, on i parle ordineremant Françoès ès lieus les plus célèbres... An la court de l'ampereur... on n'use pour le plus, d'autre langage que Françoès. Que diré-je de l'Italie, où la langue françoèse èt toute commune ?... »

Dans le même temps, Pillot écrit à Wolfgang, comte palatin du Rhin, duc de Bavière : « On ne rencontre aujourd'hui, non seulement en Allemagne, mais encore dans toute l'Europe, que très peu d'hommes qui ne veuillent pas que leurs enfants apprennent le français. Ceux qui sont nobles comprennent que rien n'est plus utile pour accroître la considération, ceux qui ont quelque fortune y voient un moyen d'arriver aux honneurs, ceux qui sont pauvres pensent augmenter par là leur avoir. »

En 1591, le flamand Mallema dit en tête de son dictionnaire flamand-français, dans l'épître dédicatoire aux magistrats de Harlem (A 3 V°) :

« Il y a esté tousjours trois langues souveraines, la juifve ou hébrieue, puis la grecque et la romaine ou latine, dont nous ne disons rien à présent fors que d'icelles sont dérivez toutes les autres, et mesmement la tres noble et tres parfaite langue Françoise, laquelle, dis-je, après les trois susdites (maugré que m'en sçaura l'italienne), règne et s'use pour la plus commune, la plus facile, voire la plus accomplie de toutes autres en la chrétienté.... Que si nous en voulons juger sans passion, il nous faudra confesser que tous les Flamengs, avec leurs seize provinces nomméez le Pays bas, s'en servent quasi comme les Valons et François mesmes, és marchez, és foires, és cours, les paysans en assez grand nombre, les citoyens et les marchands pour la pluspart, les gentils-hommes : brief, les parlements et secrétairies, le clergé avec les étudiens. Quelqu'vns en Canarie, aucuns en Perse, et en Afrique, comme à Tripoli, Alger et à Faiz l'vsurpent par ouy dire. Puis grande partie d'Alemaigne, du pays de Levant, de Mascovie, de Pologne, d'Angleterre et d'Ecosse vsent de ladite langue. Le mesme se fait en Italie en maints endroicts, mesmement en Insubria, Piedmont et Lombardia, sans que je di de la Turquie et d'Egypte. comme à Caffa, à Pera, à Tripoli Asiatique, à Aleppo et à Alcaire ou Alexandrie. Combien des auteurs et gents doctes sont en France qui illustrent leur langue

français [1], et pour justifier cette précellence, pour « illustrer » notre idiome, pour le rendre digne de rivaliser avec la langue d'Homère et de Virgile, les poètes de la Pléiade, rangés autour de Ronsard, s'efforcent d'imiter les anciens, et de transporter dans notre langue toute la majesté, toute l'inspiration, toutes les formes des antiques chefs-d'œuvre. Joachim du Bellay, dans sa *Défense et illustration de la langue française* [2], trace hardiment le code de ses nouvelles destinées.

Le xvi[e] siècle applaudit avec enthousiasme à cette généreuse entreprise [3]. Mais ce qui fait sa gloire c'est moins les productions de la Pléiade que les écrits de tant d'auteurs pleins de sève et de verve gauloise, dont la composition est souvent défectueuse, mais qui n'en montrent pas moins toutes les ressources de l'idiome national. L'âge suivant ayant reçu les exemples et les leçons de Malherbe, ayant fait sa rhétorique avec Balzac, voit enfin se succéder les chefs-d'œuvre qui doivent immortaliser notre langue. L'Académie française est fondée en 1635. L'année 1637

en composant choses de diverses sciences et de grande importance ! Combien y en a il qui transferent plusieurs autheurs grecs et latins de jour à autre ! De sorte que Thucidide, Demosthène, Platon, Aristote, Cicéron, Plutarque, Live, Pline, Xénophon, mille autres parlent françoys par l'aide des interprètes françoys. Combien des histoires y a il dont on ne void rien qu'en françois ? Si les alemans et autres nations ont quelque chose des langues, ils en ont grande partie des Italiens, ains plus grande des François mesmement de leurs chroniques et histoires. »

[1] 1579, in-8°.

[2] En 1549.

[3] Cependant Montaigne qui a écrit : « Je vouldrois premièrement bien sçavoir ma langue, » a dit d'elle ailleurs, comme s'il doutait de ses destinées : « Si vous allez tendu, vous sentez souvent qu'elle languit sous vous et fléchit. »

voit paraître le *Discours sur la méthode*. En 1636, Corneille met au jour le *Cid* suivi à de courts intervalles par *Horace, Cinna, Polyeucte*. Aussi, dès 1647, Vaugelas pourra dire dans ses *Remarques sur la langue française* : « Il n'y a jamais eu de langue où l'on ait écrit plus purement et plus nettement que la nôtre, qui soit plus ennemie des équivoques et de toute sorte d'obscurités, plus grave et plus douce tout ensemble, plus propre pour toute sorte de styles, plus chaste en ses locutions, plus judicieuse en ses figures, qui aime plus l'élégance et l'ornement, mais qui craigne plus l'affectation. Il n'y en a point qui observe plus le nombre et la cadence dans ses périodes, en quoi consiste la véritable marque de la perfection des langues. » Pascal, qui publiera ses *Provinciales* en 1657, Bossuet, tous les grands prosateurs, tous les grands poètes qui vont se succéder jusqu'à la fin du siècle se chargeront de justifier ce panégyrique. L'éclat jeté par notre littérature au XVIIe siècle, en marquant définitivement la prise de possession de l'idiome national, avait par là même réduit et presque supprimé l'usage des langues anciennes ; elles passaient définitivement au rang de langues mortes. A mesure que le latin bat en retraite, le français occupe une à une toutes les positions abandonnées. Le XVIe siècle a achevé d'introduire notre langue dans la procédure judiciaire [1]. Le XVIIe, en multipliant coup

[1] On sait que François Ier, consommant une révolution déjà commencée par Charles VIII (ord. de 1490), et par Louis XII (ord. de 1512, art. 47), avait par son ordonnance de Villers-Cotterets (art. 11), en 1539, définitivement introduit la langue française dans la procédure judiciaire. L'ordonnance de 1562 (art. 35), acheva de chasser le latin qui dut aussi disparaître des tribunaux ecclésiastiques de par l'ordonnance de 1629 (art. 7). Il

sur coup tant d'immortels chefs-d'œuvre, lui décerne une suprématie universelle. Elle rayonne au dehors par l'éclat de notre littérature, par les splendeurs de notre civilisation, par les triomphes de nos armes. C'est en quelque sorte un lieu commun, au XVIIe et au XVIIIe siècle, de célébrer la popularité et la prépondérance du français à l'étranger [1]. Bossuet affirme dans son discours à l'Académie « qu'on peut, en

était temps de donner place à la langue nationale. Malherbe venait de mourir ; Corneille faisait ses débuts dans *Mélite* ; l'Académie française allait être fondée.

[1] Le P. Bouhours affirmait en 1671 (*Entretien d'Ariste et d'Eugène*), que la langue française était devenue universelle, que depuis que le schah de Perse a conclu un traité avec les ambassadeurs de notre « incomparable monarque... les Perses étudient le français avec une ardeur incroyable. » — De la Touche (*L'art de bien parler français*, 1696), dit que la langue française « est généralement préférée à toutes les autres de l'Europe, et que les étrangers de qualité, jusqu'aux princes souverains mêmes, croiraient qu'il manquerait quelque chose à leur éducation s'ils ne la parlaient purement et avec facilité. » — Buffier (*Grammaire française*, 1709), s'exprime ainsi : « On sait que dans toute l'Europe et presque dans toutes les parties du monde, les honnêtes gens montrent une extrême passion pour apprendre le français. » — Restaut (*Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, 1730), affirme que « la langue française par sa beauté, est devenue la langue de presque toutes les cours de l'Europe » et que « les étrangers en font tant de cas, qu'ils n'épargnent ni dépenses, ni voyages, pour en avoir une parfaite connaissance. » — Cette universalité de la langue française était si reconnue, qu'en 1783, l'Académie de Berlin mit au concours les trois questions suivantes : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? — Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? — Est-il à présumer qu'elle la conserve? » Rivarol qui remporta le prix fait observer qu'à cette époque « l'universalité de la langue française est moins vraie pour l'Espagne et pour l'Italie que pour le reste de l'Europe. » Déjà à la fin du XVIIe siècle, le 22 octobre 1697, l'abbé de Chanterac écrivait à l'abbé de Langeron (Correspondance de Fénelon sur les affaires du quiétisme) : « Tous nos examinateurs sont italiens ou espagnols... et n'entendent point le français. »

parlant français, joindre la délicatesse et la pureté attique à la majesté romaine..., que la justesse est devenue le partage de notre langue, qui ne peut plus rien endurer ni d'affecté, ni de bas ; si bien qu'étant sortie des jeux de l'enfance et de l'ardeur d'une jeunesse emportée, formée par l'expérience et réglée par le bon sens, elle semble avoir atteint la perfection qui donne la consistance. » On entend partout les mêmes échos. « Notre langue, devenue plus aimable à mesure qu'elle devenait plus pure, disait à son tour Massillon dans son discours à l'Académie, nous réconcilia avec toute l'Europe dans le temps même que nos victoires l'armaient contre nous. Un Français ne se trouvait étranger nulle part ; son langage était le langage de toutes les cours et nos ennemis, ne pouvant vaincre comme nous, voulaient du moins parler comme nous. »

II

Au moment où toutes les bouches célèbrent l'expansion rapide, l'universalité de la langue française, nous entendons les auteurs mêmes qui chantent ses louanges se plaindre amèrement que cette langue, véritablement triomphante au dedans et au dehors, ne soit point enseignée dans les collèges.

Il semble néanmoins, à lire Rollin, que tous les éducateurs ne méritaient point un tel reproche. Rollin veut l'étude du français par principes [1]. Après

[1] « Il y a peu de personnes, dit Rollin, parlant la langue française, qui la sachent par principes. On croit que l'usage seul suffit pour s'y rendre habile. Il est nécessaire d'employer tous

avoir réduit le plus possible l'usage de parler latin dans les classes, après avoir fait de la langue française un éloge que n'eût pas désavoué Vaugelas [1], il demande aux maîtres de la faire apprendre aux élèves avec un soin tout particulier. « Il est honteux, dit-il, que nous ignorions notre propre langue, et, si nous voulons parler vrai, nous avouerons presque tous que nous ne l'avons jamais étudiée. » A ses yeux, l'enseignement de la langue française doit précéder celle du grec et du latin. « C'est par elle que doivent commencer les études » [2]; l'intelligence du latin sera toujours facile aux enfants sachant la grammaire française. Rollin distingue quatre moyens d'apprendre le français : les règles, la lecture, la traduction, la composition. Jusqu'alors, on n'avait guère fait usage que de la traduction. Le latin avait servi à apprendre le français. Il faut convenir que cette méthode n'avait point été stérile, puisqu'une telle éducation avait préparé les grands écrivains du XVII[e] siècle. Il était bon néanmoins d'ouvrir de nouvelles voies à la connaissance de plus en plus parfaite de notre langue.

les jours pendant le cours des classes un certain temps à l'étude de notre langue. » Rollin, op. cit., liv. II, ch. I.

[1] « La langue française, s'étant emparée, dit Rollin, non par la violence des armes, ni par autorité comme celle des Romains, mais par sa politesse et par ses charmes, de presque toutes les cours de l'Europe; les négociations publiques ou secrètes et les traités entre les princes, ne se faisant presque qu'en cette langue qui est devenue la langue ordinaire de tous les honnêtes gens dans les pays étrangers, et celle qu'on y emploie communément dans le commerce de la vie civile, ne serait-il pas honteux à des français de renoncer en quelque sorte leur patrie, en quittant leur langue maternelle, pour en parler une dont l'usage ne peut jamais être à leur égard, ni si étendu, ni si nécessaire? » Ibid., liv. II, ch. III.

[2] Liv. I, ch. I.

Les grammairiens s'étaient chargés de formuler les règles. Rollin conseille la grammaire de Regnier-Desmarais, ainsi que les observations de Vaugelas, de Thomas Corneille, du P. Bouhours et de Ménage. Parmi les auteurs français, il cite Bossuet, Fénelon, Pellisson, Fontenelle, Boileau, Esther et Athalie de Racine, réservant pour la classe de philosophie la Morale de Nicole, les Pensées de Pascal, la Logique de Port-Royal. Il convient, du reste, qu'il « y a beaucoup d'autres livres dont la lecture peut être utile aux jeunes gens », et que chaque maître choisira « selon son goût. » Rollin demande enfin une explication grammaticale, littéraire, historique [1] des auteurs français, et, comme Fleury, il veut faire ressortir l'étymologie des mots. A la connaissance des règles, à la lecture des auteurs, à la traduction, Rollin, comme l'abbé Fleury, comme Port-Royal, ajoute les devoirs écrits. « Quand les jeunes gens seront, dit-il, en état de produire quelque chose d'eux-mêmes, il faudra les exercer dans la composition française. » On commencera par des fables, des récits historiques, des lettres pour passer ensuite à des lieux-communs, des descriptions, de petites dissertations et de courtes harangues. On pourra leur lire tel passage d'un auteur grec ou latin, en leur laissant la liberté de le rendre selon leur inspiration, sans les obliger à s'en tenir à la simple reproduction du texte [2].

[1] Fénelon, en demandant, dans son *Projet d'enrichir la langue*, (Lettre à l'Académie), qu'on fît revivre certaines expressions de Marot et d'Amyot, indiquait par là même une certaine étude historique du français.

[2] Voy. op. cit., liv. II, ch. 1er : *De l'étude de la langue française.*

On le voit, Rollin, non content de plaider avec chaleur la cause de la langue française, indiquait les moyens pratiques de l'enseigner avec succès. Il n'y avait qu'à suivre cette impulsion; mais soit que des conseils si sages n'aient pas été mis en pratique par les professeurs des collèges, soit plutôt que cette réforme n'ait pas été opérée assez vite au gré des novateurs réclamant sur ce point comme en tout le reste une véritable révolution pédagogique, nous voyons, durant tout le cours du siècle, s'élever des plaintes contre l'oppression du français par le latin [1]. C'est à qui plaidera avec le plus d'énergie la cause de la langue nationale. « C'est sans contredit, disait Crousaz, le caractère d'un pédant de se piquer de savoir le latin et le grec et de faire le difficile sur ces langues, quand il ignore celle de son pays. » Or, ajoutait-il, « une faute très commune et universelle même, c'est de négliger la langue du pays [2]. » L'abbé Gédoyn se plaint à son tour que le français soit sacrifiée aux langues anciennes; il voit là une

[1] Le XVIIe siècle avait fait entendre les mêmes plaintes. Andry (*Réflexions sur l'usage présent de la langue française*, 1689) dit que « les jeunes gens sortent des collèges aussi ignorans » de leur langue maternelle « que s'ils avoient esté élevez chez des étrangers. » — « Des étrangers, disait Guyot, viennent à Paris pour étudier notre langue, et nous autres, qui y sommes nés, nous ne la savons pas. Après avoir appris, à dix ou douze ans, le latin et le grec, nous sommes souvent obligés d'apprendre le français à trente. » — Hindret écrit en 1696 : « On enseigne aux jeunes gens le latin et le grec avec beaucoup de soin, et on abandonne leur langue au hasard de l'usage bon ou mauvais. »

[2] Crousaz, op., cit., p. 163, 164, 271. — Restaut, préf., op. cit., p. 22, dit en 1730 : « Il est ordinaire de trouver » des écoliers de rhétorique « qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels. »

concession malheureuse, faite au convenu, à la routine, laquelle empêche de voir « que ce qui était bon dans un temps peut cesser de l'être dans un autre [1]. » En suivant le cours du siècle nous rencontrons partout les mêmes doléances. Les plaintes deviennent même de plus en plus vives. Pourquoi, s'écrie d'Alembert, ne pas apprendre aux enfants leur propre langue, « cette langue dans laquelle ils doivent faire briller leur esprit et leurs talents ; cette langue qui se parle dans toutes les cours, qui est devenue, ou peu s'en faut, la langue universelle de l'Europe? » N'est-il pas honteux, ajoute t-il, que les jeunes français ignorent la « littérature française..., notre théâtre.... nos écrivains français [2] ? » Est-ce que la jeunesse romaine, étudiant le grec comme langue savante, négligeait pour cela de se familiariser avec Cicéron, Virgile, Horace, Tite-Live, Térence et Plaute? La Chalotais présente la même observation dans les mêmes termes [3]. Il est impossible d'ouvrir un livre sur l'enseignement sans lire dans le président Rolland, dans Guyton de Morveau, chez tous les réformateurs que le français « est trop négligé », qu'on n'a pas assez de soin « d'en faire apprendre les principes [4]. » Tous les détracteurs de l'éducation de cette époque auraient souscrit volontiers au jugement suivant, formulé par un écrivain obscur : « Peu de personnes ignorent à présent que toutes

[1] Gedoyn : *Œuvres diverses*. 1745, p. 33-34.

[2] Encyclopédie : mot *collège*.

[3] La Chalotais, op. cit., p. 71, dit qu'il est honteux, « dans une éducation de France », de négliger « la littérature française, comme si nous n'avions pas des modèles dans notre langue. »

[4] Guyton de Morveau, op. cit., p. 117.

les connaissances des jeunes gens qui sortent du collège se réduisent à savoir imparfaitement une langue qu'ils ne parleront jamais, et à ignorer presque toujours les principes de celle dont ils doivent faire continuellement usage [1]. » Les professeurs, les principaux de collège unissent leur voix à celle des réformateurs. En 1763, le P. Navarre [2] se demande comment il est possible qu'on ait négligé jusqu'alors d'enseigner cette langue française qu'on se fait honneur de parler dans toutes les cours de l'Europe, et plus de vingt-cinq ans plus tard, presque à la veille de la Révolution, nous entendons un professeur du collège de Lisieux, Nicolas Adam, déclarer que « le vice radical de l'éducation actuelle dans les collèges était l'ignorance de la langue française par principes [3]. »

Voilà la grande accusation portée contre l'enseignement contemporain. On se plaignait que les maîtres, occupés pendant des années à faire apprendre le latin, fissent trop peu de place à la langue nationale ; on se plaignait, selon l'expression de l'abbé Leroy, de « la tyrannie de l'usage qui a mis dans les têtes étroites des pédants que quiconque savait le latin, savait tout [4] ». Il s'agissait de porter sur ce point une réforme profonde. Il s'agissait de faire cesser cet engouement étrange qui dans les collèges place, disait l'abbé Coyer, « le latin sur l'autel, sans qu'on ose

[1] Fleury : *Essai sur les moyens de réformer l'éducation*, 1764.

[2] Navarre, op. cit., p. 7.

[3] Nicolas Adam : *Essai en forme de mémoire sur l'éducation de la jeunesse. — La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française.*

[4] Leroy : *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'éducation*, 1777, p. 56 et 123.

partager son culte entre cette langue et la nationale [1]. » Si l'on ne voulait pas donner la prépondérance au français, il convenait du moins de le mettre sur le pied de l'égalité avec le latin [2].

On paraissait donc d'accord sur ce point que le français avait été trop négligé jusqu'alors, qu'il convenait de donner désormais plus de temps et plus d'importance à cet enseignement. On oubliait que l'étude du latin est un excellent moyen pour apprendre le français. On oubliait que l'exercice de la version, de l'explication des auteurs avait suffi à préparer les grands écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle. Il y a d'un côté une telle parenté entre le français et le latin qui lui a donné naissance, de l'autre la comparaison incessante entre les deux langues a une si heureuse influence sur la formation de l'esprit que, pendant deux siècles, une éducation toute latine avait fait germer les chefs-d'œuvre devant immortaliser à jamais notre littérature. Aussi, combien Rollin avait raison de compter la traduction parmi les grands moyens d'apprendre le français! Ses successeurs, préoccupés avant tout de réduire les usurpations du latin, passent sous silence la traduction, et réclament un enseignement direct de la langue française, au moyen des règles de grammaire et de rhétorique, des exercices de composition et de la lecture des auteurs.

[1] Coyer : *De l'éducation publique*, 1770, p. 119.

[2] La Chalotais (op. cit., p. 73), propose, pour faire « marcher d'un pas égal la littérature française et la littérature latine, » de consacrer au français les classes du matin, et au latin les classes du soir. Le président Rolland se plaint aussi que « la langue française ne marche pas d'un pas égal avec la langue latine. »

III

Le besoin qui se faisait le plus sentir était celui d'une bonne grammaire. Les grammaires ne précèdent pas, elles suivent les écrits. C'est lorsqu'une littérature, arrivée à son plein épanouissement, a rencontré une forme parfaite, que les grammairiens peuvent tracer les règles que le génie a appliquées d'instinct ; alors seulement on peut arrêter le code d'une langue.

Cependant les grammairiens n'avaient pas attendu, pour se mettre à l'œuvre, que la langue française fût définitivement constituée. Les trois siècles avant la Révolution nous font assister à un véritable mouvement grammatical qu'on peut diviser en deux périodes : la première de 1520 à 1647, date des remarques de Vaugelas, la seconde de 1647 à 1789 [1].

Dans la première période on se heurte à un préjugé assez général, préjugé que Vaugelas devra réfuter encore en plein XVII[e] siècle, c'est qu'il était très difficile, presque impossible, de ramener à des règles fixes la langue française, par suite de ses variations incessantes comme langue vivante. On l'essaya pourtant. Le XVI[e] siècle, époque de philologie et de science, s'efforça avec les Sylvius [2], les Estienne [3] de gouverner

[1] Cf. Ch. Thurot, *De la prononciation française*, 2 vol., in-8°, 1881.

[2] *Jacobi Sylvii in linguam gallicam Isagoge, una cum ejusdem grammatica latino-gallica, ex hebræis, græcis et latinis auctoribus*... 1531.

[3] Robert Estienne, *Dictionnaire français-latin*, 1549. *Traicté de la grammaire françoise*, 1557. Citons encore parmi les principales

le français d'après l'étymologie, de corriger au besoin l'usage en le ramenant de force au génie du grec et du latin.

Vaugelas [1] inaugure la seconde période en s'inspirant de principes contraires. Le XVIIe siècle avait perdu l'engouement de l'âge précédent pour l'érudition. Ce n'est pas la tradition, mais l'*usage* qui aura désormais force de loi. Aux yeux de Vaugelas, le bon usage est « la façon de parler de la plus saine partie de la cour [2], conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des autheurs du temps... Quand je dis la cour, ajoute-t-il, j'y comprends les femmes comme les hommes. »

Vaugelas, en prenant l'usage comme juge en dernier ressort, défendait le génie du français contre les violences des érudits, et permettait de dresser le code de notre langue tout en lui laissant, comme à un organisme vivant, la liberté de ses allures et de ses transformations. Les contemporains se mirent à l'œuvre avec enthousiasme. Que d'efforts, que de discussions, que d'écrits, pour constater, pour épurer l'usage, pour l'amener à abandonner certains mots, témoin ce

grammaires de cette période : Fabri, *Le second livre de rhétorique*, 1521. — Palsgrave, *L'esclarcissement de la langue françoyse*, 1530. — Meigret, *Le tretté de la grammere françoeze*, 1550. — Ramus, *Gramere*, 1562. — Ronsard, *Abbregé de l'art poétique français*, 1565. — Divivier, *Grammaire française*, 1566. — Nicot, *Dictionnaire français-latin*, 1584. — Oudin, *Grammaire françoise rapportée en langue du temps*, 1633.

[1] Vaugelas, *Remarques sur la langue française*, 1647.

[2] En fait de langage, la cour partagea au XVIe siècle sa suprématie avec la magistrature ; elle l'exerça seule au XVIIe. Au XVIIIe siècle, grâce à l'influence croissante des gens de lettres et des philosophes, il fallut compter avec la ville de Paris ; néanmoins l'autorité de la cour resta considérable jusqu'à la Révolution.

Gomberville se vantant de n'avoir pas employé une seule fois le mot *car* dans son roman de *Polexandre!* L'usage reste donc le grand législateur. Vaugelas, qui a proclamé sa royauté, est salué par Bouhours comme « l'oracle de la France durant sa vie... après sa mort », et tant que « les Français seront jaloux de la pureté et de la gloire de leur langue. » Une foule d'écrivains entrent dans la voie ouverte, et sous la plume des Ménage, des Patru, des Bouhours, des Thomas Corneille, les Notes s'ajoutent aux Notes, les Observations aux Observations, les Remarques aux Remarques pour développer, continuer et confirmer l'œuvre du maître [1].

Rien de mieux que de dresser ainsi le code de la langue et de diriger le goût public : mais ces ouvrages, utiles à consulter pour les écrivains, ne convenaient pas aux établissements d'instruction. Ce qui manque toujours, ce qu'on demande avec insistance dans les écoles et les collèges ce sont de bonnes grammaires.

Le temps semble venu de répondre enfin sur ce point au désir, au cri des éducateurs. Non seulement la langue est fixée par d'immortels chefs-d'œuvre, mais les remarques, les observations ont dégagé les règles, discuté les termes, séparé le bon usage du mauvais, préparé en un mot la besogne aux gram-

[1] La Mothe-le-Vayer, *Lettres touchant les nouvelles remarques sur la langue française*, 1647. — *Observations de M. Ménage sur la langue française*, 1672. — *Remarques de M. Patru sur les remarques de Vaugelas*, 1674. — Bouhours, *Doutes sur la langue française*, 1674. *Remarques nouvelles sur la langue française*, 1674. *Suite des remarques*, 1692. — Thomas Corneille, *Remarques sur la langue française de M. Vaugelas*, 1687. — *Le dictionnaire de l'Académie française* parut en 1694, et eut d'abord moins d'autorité que celui de Furetière,

mairiens; ils n'ont qu'à condenser et à choisir. L'Académie vient de lancer ces projets de dictionnaire, de grammaire, de rhétorique, de poétique discutés par Fénelon dans sa lettre à la Compagnie. Toutes les circonstances semblent se réunir pour nous promettre un chef d'œuvre.

L'opinion publique, qui avait cru le rencontrer dans le *Traité de la grammaire française* de Régnier-Desmarais, paru en 1705, fut un peu désappointée. La *Grammaire française* publiée quatre ans plus tard par le P. Buffier, n'atteignit pas la perfection malgré ses qualités sérieuses; elle avait en outre le grand tort, aux yeux de l'Université, d'être l'œuvre d'un Jésuite. Presque chaque année le XVIII[e] siècle vit mettre au jour quelque grammaire nouvelle, sans arriver à satisfaire pleinement ni les élèves ni les maîtres. D'Alembert [1] attendait encore ce chef-d'œuvre. « Une bonne grammaire, disait-il, serait à la fois une excellente logique et une excellente métaphysique. » La Chalotais [2] voulait la tirer des œuvres de Vaugelas, de Bouhours, de Corneille, de Patru et de Saint-Évremond. Chacun apportait ses conseils et ses plaintes. Il nous faut descendre jusqu'à l'année 1765 pour trouver une grammaire, — celle de l'abbé de Wailly [3] — ayant à la fois les suffrages de l'Université et du public.

Ce qui rendait l'entreprise si difficile, c'est que la

[1] Encyclopédie : mot *Collège*.

[2] Op. cit., p. 76.

[3] Le livre de l'abbé de Wailly, paru en 1754, sous le titre de *Grammaire française*, en 1763, sous le titre de *Principes généraux et particuliers de la langue française*, fut mis en 1765 au nombre des livres « *quos Universitas Parisiensis institutioni juventutis*

science grammaticale était encore très peu avancée au XVIIIe sciècle. On chercherait vainement, à cette époque, la perfection que les progrès de la philologie ont permis d'apporter de nos jours dans les publications de ce genre. Malgré la faveur accordée à ces études, malgré l'importance que l'abbé Fleury, Rollin, Coyer, et les éducateurs de cette époque attachent déjà à l'étymologie, à l'exposition historique de la langue [1], malgré les éclairs qu'un Fréret [2], un Turgot jettent sur les questions de grammaire comparée, les vices d'une méthode substituant trop souvent les considérations générales, les définitions inexactes, les procédés à priori à l'observation patiente des faits,

feliciter promovendæ consecrat. » Cette grammaire avait atteint la 11e édition en 1790.

Citons encore parmi les ouvrages de grammaire parus au XVIIIe siècle : L'abbé Girard, *Les vrais principes de la langue française*, 1717. — Vallange, *Nouveau système ou nouveau plan d'une grammaire française*, 1719. — Gaullyer, *Abrégé de la grammaire française*, 1722. — Restaut, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise*, 1730. — L'abbé Vallart, *Grammaire française*, 1744. — Antonini, *Principes de la grammaire française*, 1753. — Duclos, *Remarques sur la grammaire générale de Port-Royal*, 1754. — Mauvillon, *Cours complet de la langue française*, 1754. — Féraud, *Dictionnaire grammatical de la langue française*, 1763. — Beauzée, *Grammaire générale*, 1767. — Fauleau, *Eléments de la langue française*, 1781, etc.

[1] L'abbé Fleury (op. cit., ch. XXII : *De la grammaire*), veut qu'on fasse connaître aux élèves « les règles des étymologies. » Coyer (op. cit., p. 202-204), parlant de la nécessité d'étudier la littérature au point de vue historique, trouve plaisant de raconter qu'un capucin qui avait fait ses études d'après la méthode ordinaire « croyait que Cicéron, qu'il appelait notre père Cicéron, avait été général dans l'ordre de Saint-François dans le temps des croisades. »

[2] Le recueil de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, qui contient le mémoire de Fréret, renferme également un bon travail de Falconnet *sur les principes de l'étymologie par rapport à la langue française.*

ne permirent pas de faire faire de grands progrès à la science grammaticale.

Ces tendances scientifiques répugnaient d'ailleurs à certains professeurs, ennemis des grammaires savantes comme dépassant la portée des élèves. Tel était en particulier le sentiment de Lhomond. Convaincu que les livres destinés aux enfants « ne sauraient être trop simplifiés, » qu'il faut faire entrer dans leur esprit « les idées une à une, comme on introduit une liqueur goutte à goutte dans un vase dont l'embouchure est étroite, » qu'agir autrement c'est vouloir « verser trop en même temps », et s'exposer à voir la liqueur se répandre, sans que rien « entre dans le vase, » Lhomond fit paraître en 1780 ses *Éléments de Grammaire française*, dans le but d'épargner à « cet âge aimable » de l'enfance « une partie des larmes que les premières études font couler [1] ». N'était-ce pas là, vu l'état de la science et les facultés de l'élève, le meilleur parti à prendre?

IV

Aux règles de la grammaire devaient s'ajouter plus tard les préceptes de la rhétorique. Rollin en avait tracé le plan dans son *Traité des études,* et sous ce rapport la Lettre de Fénelon à l'Académie, surtout ses Dialogues sur l'éloquence offraient des conseils d'un goût sûr et exquis. La Chalotais recommande ces auteurs, entre bien d'autres, dans son Essai d'éducation nationale [2]. D'après les habitudes du temps, le

[1] Voy. la préface de la première édition.

[2] « Ils (les élèves) liront, dit La Chalotais (op. cit., p. 83), les

traité de rhétorique comprenait toujours un traité de poétique. Les Bénédictins de Saint-Maur faisaient apprendre les règles de la poésie en seconde, les règles de l'éloquence dans la classe de rhétorique. Nous rencontrons ici la même réaction signalée ailleurs dans l'enseignement de la grammaire. On s'élève de tous côtés contre les théories abstraites, contre les exposés didactiques. Les distinctions subtiles introduites par le Moyen Age jusque dans le domaine de la rhétorique, les amplifications générales sur les préceptes et les diverses formes de l'éloquence qui, sous le nom de chries, s'étaient perpétuées jusque dans le XVII[e] siècle, paraissaient définitivement condamnées par l'opinion. A la suite de Fénelon, de l'abbé Fleury, les éducateurs veulent occuper les élèves moins à apprendre des règles qu'à étudier des modèles.

Hersan, le maître de Rollin, avait compris ce qu'avaient d'aride et de stérile ces livres de rhétorique, où la théorie de l'art oratoire était exposée sous une forme purement abstraite ; aussi, dans le cahier dicté à ses élèves, avait-il eu soin de recueillir ce qu'il avait trouvé de meilleur dans Aristote, Cicéron et Quintilien, en appuyant toujours les préceptes par

Tropes de M. du Marsais, ouvrage très philosophique de grammaire et de rhétorique ; la préface de la traduction de l'*Orateur* de Cicéron, par l'abbé Collin, qui suffit pour les préceptes ; le *Traité des études* de Rollin ; les livres de M. de Fénelon sur l'éloquence ; le *Cours de belles-lettres* de l'abbé Le Batteux ; les *Réflexions* de l'abbé Dubos, les *Réflexions et remarques* de Gillet ; la *Prosodie* de L'abbé d'Olivet, etc. » — Le P. Bouhours avait publié en 1687 son livre : *De la manière de bien penser dans les ouvrages de l'esprit,* véritable rhétorique en exemples dont Voltaire disait « qu'elle serait toujours utile aux jeunes gens. »

es exemples. Rollin, dans son *Traité des études*, s'inspira des idées de son maître. « La rhétorique sans la lecture des bons écrivains est, dit-il, une science stérile et muette, et, ici comme dans tout le reste, les exemples ont infiniment plus de force que les préceptes. » Nous retrouvons partout l'écho de ces paroles. Ouvrez l'Encyclopédie au mot *collège*, vous y verrez d'Alembert persiffler cette rhétorique apprenant « à étendre une pensée, à circonduire et allonger des périodes », ces amplifications consistant « à noyer dans deux feuilles de verbiage ce qu'on pourrait et ce qu'on devrait dire en deux lignes. Je ne parle point, ajoute d'Alembert, de ces figures de rhétorique si chères à quelques pédants modernes, et dont le nom même est devenu si ridicule que les professeurs les plus sensés les ont entièrement bannis de leurs leçons. Il en est pourtant encore qui en font grand cas, et il est assez ordinaire d'interroger sur ce sujet important ceux qui aspirent à la maîtrise ès arts. » Ces paroles ne respirent pas un grand enthousiasme pour les théories de l'éloquence. C'est à qui tonnera avec le plus d'énergie [1] contre le temps employé « à apprendre la rhétorique. » Le P. Navarre [2], voulant frapper au cœur et discréditer à jamais cette science artificielle, en appelle « aux âmes sensibles,

[1] Voy. Crousaz, op. cit., t. I, p. 282; La Chalotais, op. cit.; Guyton de Morveau, op. cit., p. 205. « Comme l'a remarqué un génie supérieur (M. de Voltaire), il y a plus à apprendre dans Démosthène, dans Cicéron, dans Bossuet que dans toutes les rhétoriques ; ce sont là les maîtres de l'art. » L'abbé Leroy (op. cit., p. 90), reproche aux Jésuites, en particulier au P. Le Jay, de retenir trop longtemps les élèves dans l'étude abstraite de la rhétorique.

[2] Op. cit.

aux Massillon, aux Bossuet ; » il évoque les morts pour condamner « cette foule de figures qui font toute l'éloquence des collèges. » L'abbé Coyer vient rappeler à son tour, après tant d'autres, que l'éloquence n'est pas née de l'art, mais l'art de l'éloquence, qu'il est temps d'écarter enfin cet « amas stérile de règles et de figures... Nos élèves, dit-il, ignoreront ce que c'est que synecdoque, catachrèse, hypotypose, prosopopée. Ils se familiariseront avec les chefs-d'œuvre de l'éloquence. Celui qui a dit qu'une page de Bossuet ou de Fléchier instruit mieux que toutes les règles et les figures de rhétorique, en a donné la preuve par la beauté de ses écrits [1]. »

V

Une époque attachant ainsi à la lecture des modèles toute l'importance refusée à l'étude des règles, ne pouvait manquer de mettre entre les mains de la jeunesse les chefs-d'œuvre de la littérature nationale. Elle avait perdu le culte de l'âge précédent pour les productions de l'antiquité, et si la querelle des anciens et des modernes, au lieu d'éclater au commencement du XVIII[e] siècle, avait été soulevée cinquante ans plus tard, nul doute que l'opinion ne se fût prononcée en faveur des modernes. « Si Phèdre et Térence méritent nos éloges, disait l'abbé Coyer, La Fontaine et Molière ont surpassé leurs modèles. » L'esprit public n'était que trop

[1] Coyer, op. cit., p. 177-181.

porté à généraliser [1] ce jugement, si juste d'ailleurs lorsqu'il s'applique à La Fontaine et à Molière. Les défiances soulevées dans l'opinion contre la prépondérance des langues anciennes, la popularité croissante de la langue française encourageaient les maîtres à ouvrir à nos écrivains les portes des collèges.

Néanmoins on chercherait en vain, je ne dis pas seulement dans le programme de l'Université et des congrégations, mais même dans les écrits des novateurs, une liste d'écrivains français pouvant être comparée à celle adoptée de nos jours dans les collèges. Les réformateurs se plaignent à l'envi du peu de place occupée par la littérature nationale dans les écoles de la nation; ils s'écrient avec d'Alembert: « N'est-il pas honteux que nos jeunes gens, après dix ou douze ans d'étude, n'aient aucune notion... de notre théâtre, de nos écrivains français [2] ! » mais ils ne prennent guère la peine de déterminer les auteurs ou les parties d'auteur à adopter.

Ah ! c'est que le temps est nécessaire pour consacrer définitivement un chef-d'œuvre, pour le rendre classique. La postérité seule peut dresser le catalogue des écrits vraiment dignes d'initier la jeunesse au sentiment du goût et au culte de l'art. Il

[1] Le passage suivant de d'Alembert prouve que, vers le milieu du XVIIIe siècle, tous les esprits n'avaient pas secoué ce qu'on pourrait appeler la superstition de l'antiquité. D'Alembert demande aux maîtres de faire comparer aux élèves nos écrivains avec les « grands modèles de l'antiquité..... et de leur faire sentir combien nous sommes encore au-dessous d'eux, *combien Cicéron l'emporte sur nos Bossuet* et sur nos Bourdaloue. » Voy. *Encyclopédie*, mot *Collège*.

[2] D'Alembert, ibid.

faut un intervalle plus ou moins long pour communiquer à un auteur je ne sais quel caractère d'impersonnalité, qui en fait l'homme de toutes les générations et de tous les peuples. L'avenir seul peut nous dire si telle production vantée par les contemporains comme un chef-d'œuvre, n'a pas emprunté aux circonstances, aux passions, aux intérêts du moment un prestige faisant illusion sur sa véritable valeur. Cette observation n'avait pas échappé aux réformateurs du siècle. Guyton de Morveau, tout en faisant observer que la langue française ne le cédait à aucune autre, qu'elle s'était approprié « ce que les anciens avaient de plus exquis, » qu'elle offrait elle-même « des modèles en tout genre, » ajoutait ces sages paroles : « Nous avons des modèles sans doute, *mais ils sont trop contemporains pour inspirer ce respect qui fixe invariablement les principes du beau;* leur réputation n'a pas assez vieilli pour former une barrière capable d'arrêter les entreprises et la contagion du faux goût, et il y aurait tout à craindre en perdant de vue les chefs-d'œuvre de l'antiquité que le caprice du moment ne devînt le type le plus ordinaire des productions [1]. »

Le XVIIIe siècle se chargea de justifier lui-même la vérité de ces observations. Parmi les œuvres que, non seulement les philosophes et les novateurs, mais encore l'Université, les Oratoriens, les Doctrinaires, les Jésuites avec le P. Buffier, les Bénédictins de Saint Maur avec dom Ferlus, voulaient voir dans les mains de l'enfance et de la jeunesse, nous devons citer en tête la *Henriade* de Voltaire. La postérité

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 113-114.

n'a pu s'associer à cet enthousiasme. Elle n'a pas non plus maintenu à certaines œuvres estimables sans doute, mais secondaires, comme l'*Histoire de l'Académie française*, par Pellisson, les *Éloges Académiques*, par Fontenelle, etc., la place que leur accordait la faveur du XVIIIe siècle. Une époque si résolue à mettre les modèles français entre les mains de la jeunesse devait faire appel à Corneille, Racine, Boileau, Molière, La Fontaine [1], Bossuet, Fénelon, Fléchier, Massillon. Ces noms figurent en effet dans les écrits des réformateurs ; mais ici encore n'avait-on pas su donner à chacun le rang que devait lui maintenir la postérité. Voltaire, si plein d'admiration pour Racine, se montre injuste pour Corneille. Bossuet, toujours cité avec honneur, n'avait pas encore pris dans notre littérature cette espèce de royauté que lui assigne son génie, et que lui a définitivement décerné notre siècle. Fénelon et Massillon, en qui cette époque avait salué des précurseurs, furent plus populaires que Bossuet, et virent leurs œuvres plus répandues dans la nation et dans les collèges. C'est dire combien il est difficile de substituer sûrement la littérature nationale à la littérature antique comme base de l'éducation. Malgré la légitime insistance avec laquelle les réformateurs du XVIIIe siècle réclamaient la lecture de nos modèles, peut-être le moment n'était-il pas encore venu, peut-être était-il

[1] La Chalotais, op. cit., p. 77-81, voulait « joindre les auteurs français et latins, comme Phèdre et La Fontaine, Horace et Boileau, Homère et Virgile, avec le Tasse et la Henriade. » — Lorsque l'éducation du prince de Parme fut assez avancée, Condillac fit voir à son élève « plusieurs tragédies de Corneille, tout Racine, tout Molière, tout Regnard et toutes les pièces de théâtre de M. de Voltaire. »

réservé à notre siècle de donner aux chefs-d'œuvre de notre langue l'importance et le rang que leur confirmera la postérité.

VI

A la grammaire, à la rhétorique, à la lecture des auteurs devaient se joindre, dans la pensée du XVIII[e] siècle, des exercices de composition française. Certains écrivains veulent même que, dans les hautes classes, ces exercices français remplacent complètement les exercices latins [1]. Il s'agit de commencer de bonne heure « par des fables, par des lettres », et de parcourir successivement « tous les genres de littérature en vers et en prose, depuis l'épigramme jusqu'à l'épopée, depuis les lettres jusqu'au discours public [2]. » C'est le cri du siècle. A la veille de la Révolution, nous entendons Daunou [3] réclamer des « narrations de divers genres en prose française, quelquefois même en vers français. »

On se plaît ici à invoquer l'autorité de Port-Royal et de l'abbé Fleury. Les solitaires de Port-Royal avaient pour principe d'appliquer de bonne heure les enfants à la rédaction de devoirs français : « Avant de les faire écrire en latin on pourra, disaient-ils, exercer les enfants à écrire en français, en leur donnant à composer de petits dialogues, de petites narrations ou histoires, de petites lettres, et en leur

[1] Voy. en particulier : *Plan d'éducation nationale*, 1789, in-8, p. 476.
[2] La Chalotais, op. cit., p. 77.
[3] Daunou, *Journal encyclopédique*, 1789, t. VII, p. 288.

laissant choisir les sujets dans les souvenirs de leurs lectures... On leur fera aussi raconter sur-le-champ ce qu'ils auront retenu de leur lecture [1]. »

L'abbé Fleury pensait ici comme Port-Royal ; comme Port-Royal, il voulait exercer les élèves à composer en français plutôt qu'en latin. Si l'écolier, disait l'auteur du *Choix des études,* traite un sujet antique, il est à craindre qu'il ne transcrive sans les entendre les phrases des auteurs anciens, qu'il force sa pensée pour ne pas perdre quelque belle période de Cicéron. Si le sujet est moderne, il sera embarrassé pour en parler en latin. Etant accoutumé à haranguer des Grecs et des Romains, il ne saura comment s'adresser à des hommes « portant des chapeaux et des perruques », comment discuter les intérêts de nations n'ayant ni tribune, ni comices, ni consuls. « Qu'il écrive donc en sa langue, dit Fleury, premièrement des narrations, des lettres et d'autres pièces faciles. Qu'il fasse ensuite quelque éloge d'un grand homme, quelque lieu commun de morale, mais solide, sans galimatias, ni pensées fausses ; qu'il exprime sérieusement ses véritables sentiments. Enfin, quand il sera plus avancé, qu'il écrive des discours entiers, comme des délibérations sur les histoires qu'il aura lues et sur les sujets qu'il saura le mieux, afin qu'il tire autant qu'il pourra toutes ses preuves des circonstances de l'affaire, évitant les discours vagues et généraux. Ces compositions écrites accoutument les jeunes gens à s'appliquer, à fixer leurs pensées, à choisir les meilleures et les arranger, à faire des périodes et à y observer le tour et la mesure qui con-

[1] Voy. Sainte-Beuve : *Port-Royal*, t. III, p. 516.

tentent l'oreille, en un mot à parler exactement[1]. » Les conseils de Fleury étaient excellents pour guider les maîtres dans le choix et la composition des devoirs écrits, pris trop souvent hors de la portée de l'élève et dans un monde qui lui est étranger.

Le XVIII[e] siècle s'inspire des conseils de l'abbé Fleury sur le choix des sujets à traiter par des élèves. Dès les premières années, nous voyons Crousaz attaquer, sous ce rapport, l'enseignement de son temps. « Rien, dit-il, n'est plus fade, plus contraire au bon sens que la plupart de ces amplifications que l'on prescrit dans les écoles d'éloquence. » On écrit à l'aventure, « on pille par ci par là », on charge la mémoire d'inepties, on oblige les jeunes gens à d'étranges efforts pour arriver à remplir une harangue[2]. Où est le remède à ce mal? c'est, répondent Guyton de Morveau, l'abbé Coyer, de choisir « des arguments rapprochés de notre temps et de nos mœurs », au lieu d'aller chercher des sujets « anciens et exotiques [3]. » Enlever l'élève au milieu où il vit, au monde de pensées sollicitant chaque jour son activité intellectuelle, c'est, disait La Chalotais, l'accoutumer à travailler dans le vide, à parler sans idées, à s'exprimer en lieux communs, à employer beaucoup de mots pour ne rien dire. Vous lui donnez pour devoir la harangue de César à ses soldats dans les champs de Pharsale, mais il ne connaît ni César, ni Pompée, ni les Romains, ni la force ou la faiblesse des deux partis, et le professeur, qui se met à la place de César, n'en sait pas davantage. Le remède à

[1] Fleury, op. cit., ch. XXXI : Rhétorique.
[2] Crousaz, op. cit., t. I, p. 279-281, 286.
[3] Coyer, op. cit., p. 177-181. — Guyton de Morveau, p. 209.

cet abus, c'est de faire composer les élèves sur des sujets « dont ils aient auparavant une connaissance suffisante. » Voila le vrai moyen de proscrire ces amplifications puériles, ces figures de commande, « ces périphrases où l'on dit en dix vers ce qu'Horace et Boileau ont dit en quatre [1]. »

Ces préceptes appellent ici une réserve. Rien de mieux sans doute que de ne pas désorienter l'élève, de ne pas le faire travailler en l'air, de ne pas lui donner des sujets de composition où son esprit errant ne sait où se prendre, ni à quel argument s'arrêter ; mais l'abbé Fleury, La Chalotais, tout le XVIIIe siècle, en demandant à l'étudiant de ne jamais sortir des spectacles qu'il voit de ses yeux, des réalités palpables qui l'entourent, ne tombaient-ils pas dans un excès contraire. Fermer absolument à une jeune imagination le monde de la fiction, n'est-ce pas en comprimer l'essor, et, sous prétexte d'obtenir des compositions *vraies*, ne s'expose-t-on pas à les rendre terre à terre? Nous voyons là le résultat de la réaction aveugle soulevée contre ce qu'on appelait le verbiage de l'ancienne éducation, réaction dont une dernière question posée au sujet de l'enseignement du français va nous donner une nouvelle preuve.

VII

On avait jusqu'alors placé la classe de rhétorique avant celle de philosophie. Le XVIIIe siècle se demanda s'il ne convenait pas de changer cet ordre et de

[1] La Chalotais, op. cit., p. 85.

couronner les études par la rhétorique. La grande raison poussant les réformateurs à adopter cette disposition nouvelle, c'est qu'avant de s'exercer à parler, il faut avoir appris à penser et à raisonner ; or, ils attendaient ce résultat de l'enseignement philosophique. Habitués, par suite de la défaveur frappant le grec et le latin, à ne voir qu'un apprentissage de mots dans l'étude des langues mortes, oubliant que les leçons de grammaire et l'instruction classique constituent un véritable cours de logique graduée, parfaitement approprié aux forces intellectuelles de l'élève et s'élargissant avec elles, ils demandaient hautement que le cours philosophie précédât le cours rhétorique. Malgré des divergences d'opinion dans leur propre camp, malgré la pratique contraire des corps enseignants, les novateurs avaient à peu près gagné leur cause devant le public [1]. Dans le projet de décret présenté en 1791 à la Constituante, Talleyrand place de fait la rhétorique après la philosophie.

C'était dépasser le but, et notre siècle a rétabli sur ce point comme sur tant d'autres l'ordre de l'ancienne éducation classique. L'expérience prouve que les

[1] L'abbé Coyer, op. cit., p, 177-181, le président Rolland placent la rhétorique avant la philosophie. — D'Alembert (Encyclopédie : mot Collège) ne fait qu'insinuer ses préférences. « Peut-être, dit-il, devrait-on faire précéder la rhétorique par la philosophie, car enfin il faut apprendre à penser avant que d'écrire. » La Chalotais dit aussi (op. cit., p. 73) : « Peut-être serait-il mieux de finir par la rhétorique ou du moins de ne pas abandonner les belles-lettres pendant la philosophie. » Guyton de Morveau veut conserver l'ancien ordre et en développe longuement les raisons, op. cit., p. 190-202. Le *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 97 et suiv., conclut dans le même sens, mais l'auteur de ce livre nous apprend que la plupart des mémoires dont il fait l'analyse posent « la rhétorique après la philosophie, parce qu'il faut avoir appris à bien penser, avant d'apprendre à bien parler. »

élèves arrivés à la classe de philosophie ont de la peine à comprendre les matières auxquelles ils sont appliqués ; que serait-ce s'ils devaient aborder un an plus tôt ces études ? La rhétorique bien entendue est déjà un cours de logique plus accessible à de jeunes intelligences que la logique proprement dite. Si les réformateurs s'étaient contentés de demander que, dans les traités de ce genre, l'auteur apprît aux élèves à chercher le secret du beau style, moins dans des ornements artificiels que dans la force de la pensée, ils auraient pu invoquer l'autorité de Bossuet qui a dit dans sa lettre à Innocent XI : « De la logique nous avons tiré la rhétorique, pour donner aux arguments nus, que la dialectique avait assemblés comme des os et des nerfs, de la chair, de l'esprit et du mouvement. Aussi n'en avons-nous pas fait une discoureuse dont les paroles n'ont que du son ; nous ne l'avons pas faite enflée et vide de choses, mais saine et vigoureuse ; nous ne l'avons point fardée, mais nous lui avons donné un teint naturel et une vive couleur, en sorte qu'elle n'eût d'éclat que celui qui sort de la vérité même. »

CHAPITRE II

Les Langues vivantes

Mouvement en faveur des langues vivantes. — L'italien, l'espagnol, l'anglais, l'allemand. — Plaintes sur l'insuffisance de cet enseignement.

Le français ne devait pas profiter seul de la réduction imposée à l'enseignement des langues mortes ;

les langues vivantes paraissaient appelées à prendre place dans les collèges. Déjà Montaigne avait conseillé l'étude des langues étrangères : « Je vouldrais premièrement, disait-il, bien sçavoir ma langue et celle de mes voysins où j'ay plus ordinaire commerce [1]. » Les rapports si fréquents de la France avec l'Italie et l'Espagne, au XVIe et au XVIIe siècle, popularisèrent en France les idiomes de ces deux pays. Port-Royal publia des méthodes pour la langue espagnole, pour la langue italienne. Lancelot nous apprend, dans la préface de cette dernière, que « c'était un plus grand reproche à une personne de la cour, de ne pas savoir l'italien, que de ne savoir ni grec ni latin. » Fénelon, dans son Traité de l'éducation des filles, préfère pour elles le latin à l'espagnol et à l'italien, ces deux langues ne servant guère, dit-il, « qu'à lire des livres dangereux. » L'abbé Fleury reléguait les langues étrangères parmi les études curieuses, ajoutant que pour l'anglais et l'allemand « il n'y a que l'utilité particulière qui puisse en compenser la difficulté. » A l'aurore du XVIIIe siècle, Locke, qui voulait faire apprendre le latin lui-même comme une langue vivante, se montre grand partisan des langues étrangères.

En France, l'italien et l'espagnol continuèrent à tenir la première place dans les préoccupations de l'opinion dans les premières années du XVIIIe siècle. D'Aguesseau [2] affirme qu'il n'est pas permis d'ignorer « l'italien et l'espagnol. » Les évènements ne

[1] Montaigne : *Essais*, liv. I, ch. XXV.

[2] Voy. la troisième instruction à son fils et aussi le Traité d'éducation d'un jeune seigneur.

devaient pas tarder à transporter aux idiomes du Nord l'importance attribuée jusqu'alors aux langues du Midi. En 1751, d'Alembert [1] nous montre les faveurs de l'opinion déjà très partagées : « Les langues étrangères, dit-il, dans lesquelles nous avons un grand nombre de bons auteurs, comme l'anglais et l'italien et peut-être l'allemand et l'espagnol, devraient aussi entrer dans l'éducation des collèges. La plupart seraient plus utiles à savoir que des langues mortes dont les savants seuls sont à portée de faire usage. » En 1763, La Chalotais conseille « l'anglais, devenu nécessaire pour les sciences et l'allemand pour la guerre [2]. » Une année plus tard, Guyton de Morveau s'étonne que, de tous les peuples de l'Europe, les Français soient ceux qui négligent le plus les langues des nations voisines. Trouvant leur propre langue répandue partout, ils ne s'inquiètent pas, dit-il, d'apprendre celle des autres pays. C'est aux yeux de cet écrivain une lacune ; néanmoins il ne croit pas les langues étrangères « d'une utilité assez générale pour faire partie des cours ordinaires des études, dans un collège où tout doit être établi en contemplation de la multitude. » On pourrait, à son avis, se contenter d'établir dans les capitales des provinces un professeur pour l'italien, l'anglais et l'allemand [3]. Rolland recommande à son tour les langues vivantes « dont les avantages, dit-il, ne se bornent pas à la facilité des

[1] Voy. *Encyclopédie*, mot *Collège*.

[2] La Chalotais, op. cit., p. 70. La Chalotais ajoute (p. 71) : « On traite les langues vivantes à peu près comme ses contemporains, avec une sorte d'indifférence... on renvoie ordinairement cette étude aux années qui suivent l'éducation. »

[3] Guyton de Morveau, op. cit., p. 119-121.

négociations, à la commodité du commerce et à l'agrément des voyages, mais qui offrent encore la plus riche moisson aux amateurs des beaux-arts, aux littérateurs et aux savants. »

Les trois écrivains que nous venons de citer ne parlent pas de l'espagnol. L'italien continue à être nommé dans les programmes des réformateurs à côté de l'allemand et de l'anglais, qui occupent désormais la première place [1]. Nous voyons en particulier ces trois langues enseignées à Sorèze, où les Bénédictins de Saint-Maur avaient l'ambition de rendre leurs élèves capables de soutenir une conversation publique dans un idiome étranger, en présence des parents accourus pour assister aux exercices de fin d'année. Il parait cependant qu'aux approches de la Révolution l'étude des langues vivantes n'était pas suffisamment cultivée en France. Pendant deux cents ans, du XVIe siècle à la moitié du XVIIIe, l'italien et l'espagnol avaient été facilement et assez généralement appris, à cause de la parenté de ces deux idiomes avec le français, et aussi parce que les unions royales contractées avec ces deux pays avaient rendu cette connaissance plus nécessaire. Lorsque la guerre de la succession d'Au-

[1] Le passage suivant de Beauzée (*Grammaire générale*, 2 vol. in-8, 1767, préface, p XXVI, XXVII) marque très bien l'importance relative qu'on attachait en 1767 à l'étude des langues étrangères : « Le goût des sciences et des arts universellement répandu dans toute l'Europe, rend aujourd'hui intéressantes toutes les langues qu'on y parle. Personne n'ignore que l'*allemand* a quantité de bons ouvrages sur le droit public, sur la médecine et toutes ses parties, sur l'histoire naturelle et principalement la métallurgie, que l'*anglais* a des richesses immenses en fait de métaphysique, de mathématiques, de physique, de politique et de commerce ; que l'*italien* offre le champ le plus vaste à l'étude de la littérature, des beaux-arts et de l'histoire. »

triche, la guerre de Sept ans, la guerre d'Amérique, le mariage de Louis XVI donnèrent à l'anglais et à l'allemand le premier rang occupé autrefois par l'italien et l'espagnol, on se mit avec une certaine ardeur à apprendre ces deux langues; mais, comme les idiomes du Nord présentent à un Français beaucoup plus de difficulté que les langues du Midi, on ne paraît pas avoir apporté à cette étude la persévérance qui en aurait assuré le succès. Aussi, après avoir délaissé l'espagnol et l'italien, la jeunesse ne put pas se vanter de savoir beaucoup d'anglais et d'allemand. Nous entendons un contemporain se plaindre de cette situation : « L'étude des langues vivantes, disait Rigoley de Juvigny, en 1787, se perd insensiblement tous les jours et il est à craindre que sous peu d'années, elle ne soit tout à fait abandonnée [1]. »

[1] Rigoley de Juvigny : *De la décadence des lettres et des mœurs*, 1787, p. 503.

LIVRE III

L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE

CHAPITRE PREMIER

Enseignement de l'histoire

I. Comment se pratiquait l'enseignement de l'histoire dans les anciens collèges. — II. Grand mouvement d'opinion en faveur des études historiques au XVIIIe siècle. — Plaintes des réformateurs.

I

Au moment où l'opinion publique ouvrait les portes des collèges aux matières d'enseignement qui y avaient occupé jusqu'alors une place insuffisante, l'histoire ne pouvait manquer de prendre rang dans les nouveaux programmes. Durant le XVIIIe siècle, nous entendons les réformateurs se plaindre qu'on l'eût trop négligée jusqu'alors. Cette étude était comprise dans celle des humanités, et de même que les professeurs de philosophie étaient chargés du cours de sciences, de même les professeurs de grammaire et de littérature avaient la mission de donner les

quelques notions d'histoire et de géographie que les élèves avaient coutume d'emporter du collège.

L'histoire de France y fut toujours plus délaissée que l'histoire ancienne. Les auteurs classiques, mis entre les mains des élèves, les faisaient vivre dans les civilisations antiques. L'opinion, généralement répandue au XVII[e] et au XVIII[e] siècle, que le Moyen Age était une époque barbare peu digne d'attirer l'attention, portait à supprimer par là même une partie de nos annales. En outre, il eût été assez difficile de faire de l'histoire contemporaine, en présence d'un maître aussi ombrageux que Louis XIV, sans se condamner à un perpétuel panégyrique, ou sans user des mille détours qu'emploie Fénelon dans ses Dialogues des morts pour faire entendre quelques vérités aux vivants. On sait qu'il en coûta la Bastille au savant Fréret, pour avoir, dans un mémoire lu en 1714 à l'Académie des inscriptions et belles-lettres, soutenu sur l'origine des Francs certaines propositions qui, reconnues vraies aujourd'hui, parurent alors porter atteinte à la dignité de la nation. Il fallait habiller l'histoire selon les idées du XVII[e] siècle. Cette contrainte, devenue plus étroite que jamais vers la fin du règne de Louis XIV, pesa encore sur la liberté des écrivains quelque temps après sa mort. En 1731, quoique l'histoire de Charles XII fût parfaitement inoffensive au point gouvernemental, il fallut tous les stratagèmes de Voltaire pour la faire accepter.

Cette espèce de servitude avait nui aux historiens du XVII[e] siècle, qu'on peut, à bien des égards et tout en rendant justice au style de Saint-Réal et de Vertot [1],

[1] Saint-Réal : *Usage de l'histoire,* 1671 ; *Nouvelle histoire de*

trouver inférieurs, Bossuet excepté, à ceux du XVIe. Ajoutons qu'au point de vue classique les livres élémentaires faisaient généralement défaut. Le *Rationarium temporum* [1] du P. Petau, qui a mérité les éloges de Bossuet et de d'Aguesseau, avait le tort d'être rédigé en latin. Mezeray avait apporté dans son *Abrégé chronologique de l'Histoire de France* [2], une indépendance de jugement, une liberté d'allure et de style ne permettant guère de placer ce livre entre les mains de générations grandissant avec l'idolâtrie de la royauté [3].

On sentait cependant le besoin d'initier la jeunesse à la connaissance de l'histoire. Les travaux des Sirmond, des Pétau, des Sainte-Marthe, des Labbe, des d'Achery, des Lecointe, des Baluze, des du Cange, des Mabillon, avaient mis au jour d'innombrables documents se rapportant au passé de la France. Dans l'ordre de l'enseignement proprement dit, Bossuet, par son Discours sur l'histoire universelle destiné à l'éducation du Dauphin, avait présenté le premier une vaste synthèse des annales de tous les peuples. Regardant l'histoire comme « la sage con-

Don Carlos, 1673; *Conjuration des Espagnols contre la République de Venise*, 1674. On a de l'abbé Vertot les *Révolutions romaines* et d'autres écrits, comme l'*Histoire de la conjuration du Portugal*, 1689, l'*Histoire des Révolutions de Suède*, 1695. On sait qu'au XVIIe siècle, Péréfixe publia une *Vie de Henri IV*; Fléchier, l'*Histoire de Théodose, de Ximénès* et des *Mémoires sur les grands jours d'Auvergne*; Varillas, de nombreux écrits se rapportant à l'Histoire de France.

[1] 1633-1634, 2 vol. in-12.

[2] 1668, 3 vol. in-4°.

[3] Cependant La Bruyère, chargé d'apprendre l'histoire au duc de Bourbon, ne craignait pas de se servir de Mezeray. Dans cet enseignement, pour que l'histoire ne fût pas « une simple gazette, » La Bruyère ajoutait toujours l'exposition des causes au récit des faits.

seillère des princes, la maîtresse de la vie humaine et de la politique, » il s'attacha surtout à montrer à l'héritier du trône l'histoire de France « qui est la sienne [1]. » Fénelon composait à son tour pour le duc de Bourgogne une histoire de Charlemagne, malheureusement perdue, et traçait dans sa lettre à l'Académie les règles de toute composition historique. Ce sujet était à l'ordre du jour. Thomassin publiait sa Méthode pour étudier et enseigner les histoires profanes, et l'Oratoire, dès les premiers temps de sa fondation, ouvrait hardiment ses collèges aux leçons d'histoire de France.

II

Le mouvement que nous voyons se produire ainsi dès le XVIIe siècle allait s'accélérer au XVIIIe. C'est à qui, après Bossuet, après Fénelon, fera le plus bel éloge de l'histoire. Les paroles si connues de Cicéron sont reproduites, commentées, amplifiées par Rollin et par d'Aguesseau ; c'est de toutes parts un concert unanime de louanges. C'est à peine si une voix discordante, celle de Malebranche [2], embrasse l'histoire dans

[1] Bossuet racontait les faits à son élève. Le Dauphin résumait alors de vive voix ce qu'il venait d'entendre et faisait ensuite une rédaction par écrit. On peut se faire une idée de cet enseignement en lisant le recueil des rédactions du Dauphin qui ont été conservées et qui sont moins loin de lui que de Bossuet lui-même.

[2] Malebranche disait « qu'il y a plus de vérité dans un seul principe de métaphysique ou de morale, que dans tous les livres historiques. » « Après avoir conçu, raconte d'Aguesseau, quelque bonne opinion de moi par les entretiens que j'avais souvent avec lui sur la métaphysique, il la perdit presque en un moment à la vue d'un Thucydide qu'il trouva entre mes mains, non sans une espèce

une condamnation frappant en même temps la géographie, les sciences et les langues anciennes. Mais il ne suffisait pas de vanter l'étude de l'histoire en général, il s'agissait de savoir si on ferait enfin une part à l'histoire nationale dans l'enseignement des collèges.

L'école historique de l'Université de Paris, si on peut ainsi la nommer, semble d'abord ne s'attacher qu'à l'histoire ancienne. Rollin, qui par ses ouvrages donna à cet enseignement une importance qu'il n'avait pas eue jusqu'alors, déclare même formellement qu'il n'y a pas place dans les collèges pour l'histoire nationale. « Je ne parle point ici, dit-il, de l'histoire de France, parce que l'ordre naturel demande qu'on fasse marcher l'histoire ancienne avant la moderne, et que je ne crois pas qu'il soit possible de trouver du temps pendant le cours des classes pour s'appliquer à celle de France. Mais je suis bien éloigné de regarder cette étude comme indifférente, et je vois avec douleur qu'elle est négligée par beaucoup de personnes à qui pourtant elle serait fort utile, pour ne pas dire nécessaire. » Rollin, après avoir avoué qu'il l'a peu apprise lui-même, qu'il est un peu honteux de se trouver « en quelque sorte étranger » dans sa « propre patrie », demande que « si l'on n'a pas le temps d'enseigner aux jeunes gens dans les classes l'histoire de France », on cherche du moins à leur en inspirer le goût par des lectures « qui leur fassent naître l'envie de l'étudier

de scandale philosophique. » — L'abbé Fleury (op. cit., ch. XXVI), s'était montré peu enthousiaste pour l'histoire dont il n'admettait guère le détail que pour l'histoire nationale. « Un homme de condition médiocre a, dit-il, besoin de fort peu d'histoire ; celui qui peut avoir quelque part aux affaires publiques en doit savoir beaucoup plus, et un prince n'en peut trop savoir. »

quand ils en auront le loisir [1]. » Des écrivains qui furent les disciples de Rollin ou de l'Université de Paris, Crévier, Lebeau ne s'occupèrent à l'exemple de leur maître que d'histoire ancienne [2].

D'autres auteurs travaillaient avec plus de succès encore à porter la lumière dans ces temps reculés. Il suffit de rappeler les *Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains*, par Montesquieu, l'*Histoire du* VIIe *siècle de la République romaine*, par le président de Brosses, ouvrage prodigieux de sagacité et de travail. En même temps Freret, averti par sa mésaventure de la Bastille de ce qu'il en coûtait de toucher aux annales contemporaines, employait les trésors de son érudition à éclairer l'histoire des civilisations antiques. Enfin, l'abbé de la Bletterie publiait une *Vie de Julien* qui eut le plus grand succès.

L'opinion ne pouvait pas néanmoins se contenter d'un enseignement historique ainsi borné à l'antiquité; elle réclamait impérieusement une place pour les annales de la nation. Les travaux du XVIIe siècle sur l'histoire de France s'étaient continués avec éclat

1 *Traité des études*, liv. VIe, *de l'Histoire*. Avant-propos. — Rollin, qui ne trouve pas place dans les collèges pour l'enseignement de l'histoire de France, met formellement cette étude dans le programme de l'éducation des filles. Il les applique à l'histoire sainte, grecque et romaine et il ajoute : « Après qu'elles auront appris toute cette suite d'histoire ancienne, l'ordre naturel les conduira à celle de leur pays qui doit les intéresser davantage que les histoires des Grecs et des Romains et qu'il est honteux à tout bon Français d'ignorer. » Ibid; liv. Ier, chap. II, art. 2.

2 L'Histoire ancienne de Rollin est de 1730, son Histoire romaine de 1738. Crevier, son élève, continua son Histoire romaine et la fit suivre de l'*Histoire des empereurs* jusqu'à Constantin, 1750-1756, 6 vol. in-4°. Lebeau fit l'*Histoire du Bas-Empire*, 1756-1779, 22 vol. in-12.

pendant le XVIIIe siècle. Sur ce point, les Jésuites avaient donné à la science les Daniel, les Griffet, les Bougeant, les Longueval, les Fontenay, les Brumoy, les Berthier. Les Bénédictins de Saint-Maur avaient fourni les Vaissette, les Lobineau, les Bouquet, les Clémencet, les Clément. Lecousse venait de publier avec de savantes préfaces les ordonnances des rois de France. Les Mémoires des Inscriptions et belles-lettres contenaient un grand nombre de monographies éclairant plus d'un point resté obscur dans l'histoire du pays. Ce mouvement historique, s'étendant aux annales des différentes provinces, provoquait à côté des travaux de dom Vaissette sur le Languedoc, ceux de dom Calmet sur la Lorraine, de Dunod de Charnage sur la Bourgogne, du président Ménard sur Nîmes, de l'abbé Lebeuf sur Auxerre, de Courtépée sur le duché de Bourgogne, de Courtalon, etc.

Il fallait faire profiter des résultats de cette science l'instruction secondaire. Rollin avait opposé une fin de non-recevoir à l'histoire de France, prétextant que « l'ordre naturel demande qu'on fasse marcher l'histoire ancienne avant la moderne. » On ne tarda pas à contester cet ordre prétendu naturel. D'Aguesseau, faisant allusion à une théorie déjà mise en avant par Grotius au XVIIe siècle, disait avoir connu des « esprits singuliers qui voulaient que l'on étudiât l'histoire en rétrogradant, c'est-à-dire en remontant de notre âge aux siècles les plus éloignés, de même que dans certaines généalogies, on remonte du fils au père, du père à l'aïeul, et ainsi de suite jusqu'à la tige commune. » D'Aguesseau n'a pas de peine à réfuter ce mode d'enseignement « où l'on voit mourir, dit-il, les hommes avant de les avoir vu naître, et les

affaires finir avant de les avoir vu commencer » ; il admet cependant qu'on n'est pas tenu de suivre l'ordre des temps dans le classement des histoires particulières, qu'on peut par exemple étudier d'abord l'histoire romaine comme plus utile à l'enseignement du droit, ou l'histoire de France, comme plus indispensable à un Français [1].

Le P. Buffier [2] avait déjà profité de cette permission dans son enseignement historique de Louis-le-Grand. Les élèves, à l'aide des *Éléments* qu'il leur avait mis en main, étudiaient l'histoire sainte en sixième, l'*histoire de France en cinquième*, la géographie en quatrième, l'histoire ancienne en troisième, etc. Le P. Daniel allait publier, en 1724, son *Abrégé de l'histoire de France* et, pour ceux qui ne voulaient pas se servir des livres des Jésuites, l'*Abrégé chronologique de l'histoire de France* [3], par le président Hénault, devait offrir un résumé utile, sans cesse réimprimé au XVIIIe siècle. Les *Éléments d'histoire de France* [4]

[1] D'Aguesseau, Œuvres, 1787, t. Ier, p. 303 : *L'ordre dans lequel il faut étudier l'histoire.* « Quoique l'on puisse profiter dans la lecture des histoires de toutes les notions, dit d'Aguesseau, c'est cependant à celle de notre pays que nous devons principalement nous attacher. » Elle est nécessaire à quiconque « ne veut pas vivre comme un étranger dans sa patrie ». D'Aguesseau recommande aussi l'histoire des nations voisines sans laquelle on ne peut bien savoir celle de son pays.

[2] P. Buffier : *Pratique de la mémoire artificielle,* dont les premières éditions portent la date de 1702, 1705, 1706, 1712. Les *Nouveaux éléments d'histoire et de géographie à l'usage des pensionnaires du collège Louis-le-Grand*, par le même auteur, étaient un abrégé du premier ouvrage. Voy. le P. Daniel : *Les Jésuites instituteurs au* XVIIe *et au* XVIIIe *siècle*, chap. X.

[3] 1744-1746, in-4°. Ce livre est recommandé par Daunou (loc. cit.) en 1789.

[4] 1767. Signalons encore : *Maître* (*le*) *d'histoire ou chronologie*

par l'abbé Millot, membre de l'Académie française, eurent également un grand succès et de nombreuses éditions. Enfin, les Oratoriens n'avaient pas discontinué, depuis leur fondation, de dicter à leurs élèves d'excellents résumés d'histoire de France.

Cette réforme de l'enseignement historique dans les collèges n'allait pas assez vite au gré des novateurs ; ils réclamaient avec une ardeur croissante la première place pour les annales nationales. Crousaz écrit-il un traité d'éducation, il plaide la cause de « l'histoire de la patrie » et de « l'histoire moderne [1]. » D'Alembert a-t-il occasion de parler des études classiques de son temps, il s'écrie qu'il est honteux pour les élèves, après dix ou douze ans de travail, de sortir des écoles publiques sans « aucune notion de l'histoire de leur pays, ni de la géographie, ni de la chronologie, ni de l'histoire universelle [2]. » Voltaire viendra renchérir encore ; il reprochera à ses anciens maîtres de ne lui avoir appris « ni si François Ier avait été fait prisonnier à Pavie, ni où est Pavie. Le pays même où je suis né était ignoré de moi, dit-il ; je savais du latin et des sottises [3]. »

Voltaire était peut-être l'homme du XVIIIe siècle qui avait le plus contribué à répandre dans la nation le goût de l'histoire moderne. Non content de composer lui-même l'*Histoire de Charles XII,* le *Siècle de Louis XIV,* il encourageait les travaux de ses amis,

élémentaire historique et raisonnée des principales histoires, par l'abbé Le More, 1776.

[1] Crousaz, op. cit., 407-469, traite longuement de la géographie et de l'histoire.

[2] *Encyclopédie,* mot *Collège.*

[3] Voltaire : *Dictionnaire philosophique,* mot *Education.*

et à l'occasion d'une mauvaise *histoire de Louis XI*, parue en 1745, il écrit à Duclos : Bonsoir, *Salluste*. C'est surtout par son *Essai sur les mœurs*, fait en grande partie à Cirey dès 1740, que Voltaire attira l'attention des esprits vers ce genre d'études. Il ne sait se défendre dans ce livre ni de sa haine contre le Christianisme, ni des préjugés de son temps ; il affirme même que les premiers siècles de nos annales ne méritent guère plus d'être racontées que celles *des ours et des loups*. Mais, en exposant avec l'élégance et la clarté de son style des faits que le public n'aurait pas été chercher dans les chroniques ni dans les compilations des érudits, en apportant certaines vues philosophiques dans l'appréciation des événements, il peut être regardé en un sens comme l'un des initiateurs de l'histoire moderne [1].

D'autres travaux, en tournant l'attention de la nation vers la réforme des institutions sociales et politiques, donnaient de plus en plus d'importance à l'histoire du peuple qu'il s'agissait de régénérer. Sous ce rapport, l'*Esprit des lois* par Montesquieu, les *Observations sur l'histoire de France* par Mably [2],

[1] Voltaire traitait bien légèrement les travaux des érudits. Il écrivait à Cideville, le 6 mai 1733 : « La fureur d'imprimer est une maladie épidémique qui ne diminue point. Les infatigables et pesants bénédictins vont donner, en dix volumes in-folio, que je ne lirai point, l'*Histoire littéraire de la France*. J'aime mieux trente vers de vous que tout ce que ces laborieux compilateurs ont jamais écrit. » On a encore de Voltaire : *Précis du règne de Louis XV*. *Histoire de Pierre le Grand*. *Histoire du Parlement de Paris*.

[2] Ouvrage paru en 1765, 2 vol. in-12. On a encore de Mably : *Le Droit public de l'Europe*, 1748 ; *Entretiens de Phocion*, etc.; *L'Esprit des lois*, par Montesquieu, avait paru en 1748.

mettaient à l'ordre du jour une foule de questions que le siècle allait agiter avec une ardeur croissante, et qui ne pouvaient être résolues sans la connaissance de nos annales.

Ne nous étonnons pas dès lors de l'amertume des plaintes soulevées contre l'insuffisance de l'enseignement historique. Les jeunes gens, disait Guyton de Morveau, sortent des collèges « sans connaître les principaux traits de l'histoire de leur pays qui est la principale de toutes. » Les noms de Pharamond, de Clovis, de Charlemagne, de Godefroy de Bouillon, de François Ier, de Bayard, de Henri le Grand leur sont aussi étrangers que la liste des Kalifes de Bagdad ou des successeurs d'Odin [1]. Quatre ans plus tard, nous entendons le président Rolland tenir le même langage. « Un abus, dit-il, m'a toujours révolté. Les jeunes gens, qui fréquentent les collèges, savent le nom de tous les consuls de Rome et souvent ils ignorent celui de nos rois. Ils ne savent rien des belles actions des grands hommes qui ont illustré notre nation, et dont les exemples, étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous, leur feraient plus d'impression. » Il s'agit de porter remède à cet abus, de faire cesser une situation où les élèves, emportant du collège quelques « notions confuses sur l'histoire ancienne », restent dans « une ignorance presque profonde de l'histoire moderne. » « Combien de gens, dit Guyton de Morveau, donneraient volontiers pour un peu d'histoire tout ce qu'ils ont rapporté du collège ! »

Les mêmes écrivains indiquent les moyens d'arri-

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 178.

ver, sur ce point, à une réforme profonde. La Chalotais fait donner des leçons d'histoire et de géographie aux enfants « de cinq à six ans. » Il veut, pour les autres classes, « des histoires de toute nation, de tout siècle et surtout des siècles derniers. » Que celles-ci, dit-il, soient « plus détaillées » et qu'on les fasse lire « avant celles des siècles les plus reculés [1]. » Guyton de Morveau place en seconde l'histoire de France. « Il y aura, dit-il, un professeur spécial chargé de cette partie [2]. » Cette demande est renouvelée par le président Rolland qui réclame un enseignement historique pour toutes les classes, confié à un professeur spécial, comprenant, outre l'histoire générale, l'histoire particulière de la province où est situé le collège. Enfin, pour que l'histoire du pays ne soit pas sacrifiée dans la distribution des études, la plupart des écrivains désirent qu'on commence par elle.

Poser en thèse générale que, dans l'enseignement des collèges, l'histoire de France doit être apprise avant l'histoire ancienne, c'était évidemment dépasser le but. Les élèves, dès les premières classes de latin, étant transportés, par la nature même de leurs études, dans l'antiquité grecque et romaine, sont par là même tout préparés à apprendre l'histoire de l'antiquité. Il n'y avait donc pas à changer l'ordre suivi jusqu'alors dans l'enseignement historique. Il suffisait de faire dans les hautes classes une large place à l'histoire nationale.

Mais la réaction contre le passé était telle que

[1] La Chalotais, op. cit., p. 47.
[2] Guyton de Morveau, op. cit., p. 319.

certains réformateurs, non contents de réclamer la priorité pour l'histoire de France, voulaient dans cette étude marcher à reculons, remontant des derniers règnes aux époques les plus éloignées. Cette idée mise en avant par Grotius, discutée, réfutée par d'Aguesseau, par Guyton de Morveau [1], avait fini par recueillir la presque unanimité des suffrages. D'Alembert s'y montre favorable dans l'Encyclopédie [2]. Diderot s'en fait le hardi promoteur, et déclare formellement que « l'historien devrait commencer l'histoire par les temps les plus voisins, en remontant jusqu'aux siècles passés. » Nous voyons certains maîtres passer ici de la théorie à la pratique. Les bénédictins de Saint-Maur avaient satisfait et peut-être prévenu sur ce point les désirs de leur siècle. Dans plusieurs des *Exercices publics* qui nous ont conservé les programmes du collège de Sorèze, nous voyons l'enseignement historique débuter, selon les dates, par les règnes de Louis XVI ou de Louis XV, pour remonter à Louis XIV et aux âges précédents.

Il y avait au fond de cette réforme un profond dédain pour toute une partie de nos annales. Les nova-

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 183 et seq.

[2] « Un homme d'esprit de ma connaissance voudrait qu'on étudiât et qu'on enseignât l'histoire à rebours, c'est-à-dire en commençant par notre temps et en remontant aux siècles passés. Cette idée me paraît très juste et très philosophique. A quoi bon ennuyer un enfant de l'histoire de Pharamond, de Clovis, de Charlemagne, de César ou d'Alexandre et lui laisser ignorer celle de son temps, comme il arrive presque toujours par le dégoût que les commencements lui inspirent ? » *Encyclopédie*, mot *Collège*. Voy. aussi Bury : *Essai sur l'éducation*, 1777, p. 48, 56, 57

teurs parlaient de commencer par les temps les plus récents l'étude de l'histoire de France, parce qu'ils jugeaient inutile de faire connaître à la jeunesse ce Moyen Age, pour eux synonyme de barbarie. Cet oubli de toute une période de notre vie nationale fut un véritable malheur. La génération, sortie des collèges quelques années avant 1789, entra dans la Révolution avec une parfaite ignorance des conditions et des lois qui avaient présidé à la transformation de nos institutions à travers l'histoire. Au lieu de bâtir leurs réformes sur les fondements creusés par le temps et la tradition, les législateurs de la Constituante et de la Convention s'abandonnèrent trop souvent à ces conceptions abstraites où les théories de Rousseau, amalgamées avec des réminiscences de l'antiquité, remplaçaient la notion des faits et le souci des réalités.

On rencontre cependant çà et là des efforts sérieux pour rendre l'enseignement historique impartial. On comprenait que les historiens, en racontant le passé, ne devaient pas prendre, comme disait Mably, « les mœurs, les préjugés et les usages de leur temps. » Un autre danger fut cet esprit de scepticisme que Bayle avait mis à la mode, et que Voltaire encouragea si puissamment dans plusieurs branches des connaissances humaines. Foncemagne, par exemple, eut à défendre contre le prince des incrédules l'authenticité du Testament politique de Richelieu. Fréret, dans son remarquable *Mémoire sur la certitude historique*, trace la limite qu'il ne fallait pas franchir en cette matière, sous peine de tomber dans le scepticisme absolu. Ces savants écrits exerçaient une utile influence sur la

direction de l'éducation publique. et nous voyons La Chalotais donner les règles de critique pour l'enseignement historique des collèges [1].

CHAPITRE II

La géographie

Progrès de la géographie. — Elle est en faveur comme l'histoire. — Place qu'elle occupe dans l'enseignement.

La géographie, qui est un des yeux de l'histoire, devait partager les destinées de cette science; aussi la voyons-nous prendre dans les préoccupations des éducateurs une importance croissante. Les perfectionnements de la cartologie au xvie siècle avaient préparé les progrès que les Sanson, les de l'Isle, les Robert de Vaugondy, que d'Anville, l'élève de l'abbé de Longuerue, allaient faire faire à la géographie, au xviie et au xviiie siècle. Le xviie siècle paraît surtout avoir été frappé de l'utilité de cette science pour l'éducation des princes. Le P. Labbe fait paraître, en 1645, la *Géographie royale*, plusieurs fois réimprimée. L'un des ouvrages de La Mothe-Le Vayer, précepteur de Louis XIV, avait précisément pour titre : *Géographie du prince*. Bossuet, dans l'instruction du Dauphin, semble avoir donné un soin

[1] La Chalotais, op. cit., p. 96-106. — Condillac dit de l'éducation du prince de Parme : « Après cette étude, nous passâmes à celle de l'histoire et *nous en fîmes notre principal objet pendant six ans*. »

particulier à cette partie de l'enseignement. « Nous étudions, dit-il dans sa lettre à Innocent XI, la géographie en jouant, et comme en faisant voyage, en examinant les mœurs, surtout celles de la France, nous arrêtant dans les plus fameuses villes, pour connaître les humeurs opposées de tant de divers peuples qui composent cette nation belliqueuse et remuante [1]. »

Voilà un bon enseignement géographique. Il s'agissait de le généraliser, d'y faire participer non seulement les enfants des princes, mais encore tous ceux qui venaient s'asseoir sur les bancs des écoles publiques. Aussi, entendons-nous tous les éducateurs du XVIIIe siècle réclamer à l'envi une place pour la géographie dans les collèges. Locke [2] avait, en bon Anglais, plaidé énergiquement la cause de cette science en montrant que, sans elle et sans la chronologie, il ne peut pas y avoir d'histoire sérieuse. D'Aguesseau avait répété à son tour : « La géographie et la chronologie sont deux clefs de l'histoire sans lesquelles on s'égare d'autant plus que l'on y fait plus de chemin [3]. »

Il ne fallait donc plus négliger l'enseignement géographique. « On donnera chaque jour un certain temps à la géographie », dit Rollin ; « la géographie, ajoute La Chalotais, ne doit jamais être séparée de l'histoire. » Cette étude, étant pour les enfants plutôt un

[1] La Bruyère avait fait aussi une part à la géographie dans l'éducation du duc de Bourbon. Nicole, dans son livre de l'*Éducation d'un prince*, ne manque pas de recommander cette science.

[2] Locke, op. cit.

[3] D'Aguesseau : Deuxième instruction sur les études.

divertissement qu'un travail, « l'ouvrage des sens..., l'affaire des yeux et de la mémoire » plutôt qu'une question de raisonnement, on ne saurait les y appliquer de trop bonne heure. La Chalotais fait commencer la géographie et l'histoire dès l'âge de six ans. Tous les auteurs sont d'accord avec Rollin pour recommander l'usage des cartes, car il s'agit d'une « science des yeux. » Enfin, on ne se contente pas, dans cette étude, d'une sèche énumération des pays, des villes, des fleuves ou des montagnes; on veut répandre sur ces connaissances tout l'intérêt dont elles sont susceptibles. Nous avons vu avec quelle largeur Bossuet comprenait l'enseignement géographique. La Bruyère écrivait à Condé au sujet de l'éducation de son petit-fils : « Je n'oublie pas les gouvernements que je mêle toujours avec la géographie. » Le XVIIIe siècle parla de faire encore davantage. La Chalotais demande des leçons de géographie comprenant tout ce qui touche aux mœurs, aux coutumes, à la religion, à l'industrie, à l'agriculture, au commerce des différents peuples [1].

Ce programme n'était-il pas un peu ambitieux pour l'époque ? Le président Rolland se montre plus modeste, se contentant de désirer « qu'on donne aux enfants une teinture de géographie, à commencer par celle de leur pays » Peut-être, en demandant si peu, avait-il la juste mesure de ce qu'il pouvait obtenir. Le lecteur a pu s'en convaincre par les citations précédentes; on a disserté depuis longtemps dans

[1] Voy. pour la question de la géographie : Rollin, op. cit., liv. I, chap. X. La Chalotais ; op. cit., p. 56, 91. Guyton de Morveau, p. 179, 181.

notre pays sur l'importance de la géographie, sans se décider jamais sérieusement à l'apprendre [1]. Il y eut pourtant un grand effort tenté au XVIIIe siècle. Nous verrons en particulier les congrégations chargées des écoles militaires, les Bénédictins, les Doctrinaires faire une telle place à la géographie dans leurs programmes, qu'un membre de l'Université de Paris ne craindra pas de leur reprocher d'avoir tout sacrifié à cette science.

[1] Au collège d'Ancenis, en 1776, nous voyons les élèves de seconde et de rhétorique assister le jeudi et le dimanche, à un cours de géographie dont ils rendaient compte dans l'exercice public de fin d'année. Voy. Léon Maître, op. cit., p. 124. — Le règlement du collège de Cambrai, art. 28 (Durieux, op. cit., p. 197), ordonne, en 1765, d'enseigner la géographie et l'histoire une demi-heure chaque jour de congé. « On enseignera en quatrième les principes de géographie, en troisième la France avec son histoire, en seconde l'Europe avec son tableau ancien et actuel, en rhétorique le globe entier et la science de la sphère. On distribuera des prix une fois l'année, suivant la capacité des écoliers devant subir à cet effet des épreuves publiques. » — Au collège de Clermont (Jaloustre, p. 413), nous trouvons la géographie de Crozat en seconde.

LIVRE IV

LES SCIENCES

CHAPITRE PREMIER

Enseignement des sciences

I. Les sciences, qui ont fait d'immenses progrès, demandent leur place dans les collèges. — II. Les sciences, qui étaient restées une annexe de la philosophie, veulent un enseignement à part. — III. Elles réclament leur méthode propre, la méthode expérimentale. — IV. Ambitions et programmes encyclopédiques.

I

Chaque âge, en élargissant de génération en génération le patrimoine intellectuel de l'humanité, oblige par là même les instituteurs de la jeunesse à étendre leurs programmes, et remet en question les institutions pédagogiques du passé.

Le XVIIe siècle avait été un grand siècle scientifique; il avait fait faire d'immenses progrès aux mathématiques, à l'astronomie, à la physique, à presque toutes

les connaissances humaines. Il suffit de nommer Descartes, Pascal, Galilée, Kepler, Leibnitz, Newton. Mais la littérature, la philosophie jetèrent à la même époque un tel éclat et eurent un tel rayonnement dans le monde, que les questions scientifiques, renfermées encore dans les livres, dans les discussions des savants, n'eurent pas le même retentissement. Elles n'étaient pas assez connues, assez populaires pour passionner l'opinion publique. Tant que les résultats des connaissances nouvelles ne furent pas vulgarisés, le besoin d'y initier la jeunesse des écoles se faisait moins sentir. On comprend dès lors que la royauté des lettres se soit exercée paisiblement au XVIIe siècle. C'est à peine si un homme dont le génie était fait pour percer l'avenir, si Richelieu conçoit le projet de faire enseigner toutes les sciences dans le collège royal à établir dans sa ville natale [1]; c'est à peine si nous entendons quelques plaintes de l'abbé Fleury et de Louis XIV sur la part prépondérante, exclusive, faite à l'enseignement classique, aux dépens des connaissances plus immédiatement utiles à la pratique de la vie.

Au XVIIIe siècle tout change. Les sciences mathématiques, les sciences naturelles n'intéressent plus seulement les savants; elles attirent déjà l'attention de la nation, elles frappent vivement par l'éclat de leurs découvertes l'opinion publique. On se pique d'unir la science à la littérature. Fontenelle [2], zélé propagateur de la physique de Descartes, a su entourer les connaissances scientifiques des charmes de son

[1] Voy. Caillet, *de l'Administration en France sous Richelieu.*
[2] Dans ses *Entretiens sur la pluralité des mondes*, parus en 1686.

esprit et de l'intérêt de ses fictions. Maupertuis et d'Alembert sont des premiers à donner l'exemple de la culture des lettres alliée à celle des sciences exactes. C'est le temps où les calculs de Newton sont propagés par Clairault, d'Alembert, et trouvent dans Voltaire un interprète se chargeant de les faire comprendre à toute la nation. Montesquieu, Rousseau, Diderot, Condillac, d'Holbach, La Métrie se piquent de notions scientifiques [1]. Ce siècle, voyant ainsi les sciences exactes exposées par la plume d'un d'Alembert et d'un Condorcet, les sciences naturelles enseignées par Buffon avec toute la magie de son style, devait s'éprendre d'une belle passion, d'un bruyant enthousiasme pour des connaissances qui semblaient lui apparaître pour la première fois. On vit cette époque curieuse, inquiète, avide de savoir, à laquelle les sciences, l'économie sociale, la politique, le ciel et la terre venaient de se révéler en quelque sorte, se porter avec une ardeur fébrile vers ce monde nouveau qu'elle croyait avoir découvert, applaudir en particulier avec orgueil au grand ouvrage de l'Encyclopédie, compilation heurtée, inégale, souvent incohérente, indigeste, mais plus complète, plus universelle, plus hardie que tout ce qu'on avait fait jusqu'alors, présentant enfin le vaste et vivant tableau de toutes les connaissances humaines. Aussi, avec quel enthousiasme les réformateurs de l'enseignement parlent des progrès accomplis dans toutes les sciences [2];

[1] Voy. Taine, *Les origines de la France contemporaine*, p. 222-227.

[2] « Pourquoi et par où notre siècle surpasse-t-il les précédents ; c'est que, depuis environ 250 ans, on a fait une infinité de découvertes dans tous les genres. » La Chalotais, *Essai, etc*, p. 105 et seq.

avec quelle reconnaissance on prononce le nom des hommes qui ont élevé le monument de l'Encyclopédie ! Ils ont beau être pour la plupart des philosophes ennemis de la religion, on ne veut voir en eux que des savants dignes de la reconnaissance de la nation, pour avoir augmenté le patrimoine intellectuel de l'humanité [1].

L'intérêt qu'excitaient les nouvelles découvertes, les discussions qu'elles soulevaient ne se renfermaient pas dans l'enceinte de la capitale. Le mouvement s'était communiqué de Paris aux provinces. Dans les principales villes où s'élevaient des Académies, en particulier à Lyon, à Rouen, à Dijon, à Bordeaux, à Toulouse, à Montpellier on voyait les corps savants encourager les travaux scientifiques, fonder des bibliothèques publiques, des musées, des jardins de botanique, des cabinets d'histoire naturelle, établir des cours de dessin, de physique, de chimie, d'hydrographie et d'antiquités [2]. Souvent aussi les États

[1] En 1782, l'abbé Wandelaincourt, dans la dédicace d'un livre classique destiné aux jeunes filles, place un éloge de d'Alembert qui est une preuve curieuse de l'état de l'opinion. Il salue en lui « l'homme le plus savant et le plus célèbre de l'Europe », qui a « familiarisé les esprits avec les connaissances les plus abstraites », en les débarrassant « du langage métaphysique, » qui a su dévoiler « sous la forme la plus sensible, la plus ingénieuse, la plus claire, les secrets, les ressorts, la révolution jusqu'alors mystérieuse du monde astronomique, » auquel enfin on est redevable « des progrès que les sciences font chaque jour et de cette heureuse révolution qui s'est faite depuis quelques années dans la manière d'enseigner et d'apprendre. » Voy. *Logique, ou l'Art de diriger notre entendement dans la recherche de la vérité, destinée au cours d'éducation des demoiselles*, 1782.

[2] Voy. F. Bouillier : *L'institut et les académies de province*, p. 81-93. — Beaurepaire : *Recherches sur l'instruction publique*, t. III, donne de nombreux exemples de ces fondations dans la Normandie. — L'Académie de Bordeaux se distingua par ses recherches sur la

provinciaux secondèrent cette impulsion de tout leur pouvoir. Ceux du Languedoc établirent, en 1782, des chaires de physique expérimentale à Toulouse et à Montpellier.

Ce mouvement général allait se communiquer aux collèges, et alors se posa une grave question encore pendante de nos jours, celle du partage à établir entre l'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire. Pouvait-on espérer que le XVIIIe siècle résoudrait ce problème avec le calme nécessaire ? Pour qui connait ses ardeurs intempérantes et généreuses, la confiance téméraire avec laquelle il discuta toutes les idées, l'impatience fébrile avec laquelle il aborda toutes les réformes, il est évident qu'il se préparait ici une révolution complète. Il est facile de pressentir que les mêmes novateurs condamnant naguère les vieilles méthodes avec une hauteur dédaigneuse, vont donner désormais aux sciences dans les nouveaux programmes l'importance jusqu'alors accordée aux lettres.

II

Jusqu'au XVIIIe siècle l'éducation littéraire absorba la plus grande partie du temps consacrée à l'instruction secondaire. On reléguait l'enseignement des

physique, s'enquérant de la cause des vents, de la salure de la mer, du magnétisme, de la sève, de la dureté, de la mollesse et de la fluidité des corps. L'Académie de Rouen s'occupa surtout de minéralogie, celle de Montpellier de mathématiques, d'anatomie, de chimie, de botanique. Les expériences de l'abbé Nollet sur l'électricité eurent un grand retentissement et provoquèrent en particulier l'émulation des académies de Bordeaux et de Rouen. Cf. Babeau : *La ville sous l'ancien régime*, p. 521.

sciences dans les hautes classes, et, de même que l'étude de l'histoire faisait partie des cours d'humanités, de même les sciences étaient comprises dans le cours de philosophie. Lorsqu'on ouvre un des nombreux traités de philosophie parus à cette époque, on y aperçoit à côté de la philosophie proprement dite, ordinairement divisée en logique, métaphysique et morale ou éthique, une dernière partie, embrassant sous le nom de physique, physique générale, physique particulière, l'ensemble des sciences qui, avec la philosophie spéciale, devaient occuper exclusivement les deux dernières années de collège. L'enseignement de la philosophie renfermait donc celui des différentes sciences, à l'exception des mathémathiques; après avoir été placées par Rollin, et même par des auteurs venus vingt ou trente ans plus tard, sous la rubrique générale de philosophie, elles avaient fini par être l'objet d'un cours séparé [1].

Le XVIIIe siècle appela sur ce point une réforme complète. Ce qui avait le plus contribué à jeter la défaveur sur la philosophie des collèges c'est que,

[1] Guyton de Morveau dit encore, en 1764 (*Mémoire sur l'éducation publique*, p. 225) : « On distingue communément cinq parties dans la philosophie : logique, métaphysique, morale, *mathématique*, physique; » mais à partir de cette époque la plupart des traités de philosophie passent sous silence les mathématiques. Au collège Mazarin les mathématiques étaient l'objet d'un cours séparé. Le président Rolland, Condillac se plaignent qu'il n'en soit pas ainsi dans tous les collèges. La tendance de l'opinion est de réclamer une chaire distincte pour chaque ordre de sciences. Ainsi La Chalotais (op. cit., p. 73) demande pour chaque collège « une chaire de physique expérimentale et de mathématiques. » Rolland y ajoute l'histoire naturelle. « L'histoire naturelle, dit-il, ne devrait-elle pas entrer dans l'enseignement de la physique, et toutes les sciences qui en font partie ne demanderaient-elles pas plus de détails et d'instruction? »

l'enseignement des sciences continuant à se confondre avec l'enseignement philosophique, le même manuel traitant à la fois de l'un et de l'autre, l'opinion voyait là un obstacle à l'avancement et à l'étude des sciences. Comment des traités élémentaires, rédigés en latin et sous forme scolastique, pouvaient-ils suffire aux besoins d'une époque réclamant chaque jour une plus large part pour les connaissances nouvelles ?

L'usage de rapporter l'enseignement des sciences à l'étude générale de la philosophie avait pour premier inconvénient de ne pas laisser à l'exposition de chacune d'elles l'importance et l'étendue qu'elles comportent. L'enseignement scientifique des collèges fut à peu près nul durant le XVIe siècle. Erasme veut, il est vrai, place pour l'histoire naturelle, la géographie, la physique, les mathématiques et même l'histoire. Mais il s'agit d'une légère teintuure : *hæc degustare sat erit.* On est étonné, en lisant les statuts donnés en 1598 à la Faculté des arts, que les sciences y soient à peu près passées sous silence. C'est à peine si on demande aux élèves, faisant leur seconde année de philosophie, d'étudier « à six heures du matin la sphère avec quelques livres d'Euclide. » Voilà pour les mathématiques et l'astronomie. Ils devaient aussi commenter « la physique d'Aristote » [1], qui ne représentait guère ce que nous entendons aujourd'hui par physique. On le voit, ce programme scientifique était presque vide. C'était un héritage du Moyen Age qui, tout entier aux discussions soulevées par la philosophie proprement dite, ne s'était occupé de sciences que d'une façon incidente, et pour

[1] Voy. Statuts de 1598 pour la Faculté des arts, art. 40.

y chercher en quelque sorte de nouveaux thèmes à argumentation.

Les découvertes scientifiques du XVIIe et du XVIIIe siècle obligeront les instituteurs à faire une large place à cette partie de l'enseignement. Comment en effet traiter légèrement des questions agitant les savants dans toute l'Europe et dont l'importance, égale à celle des études philosophiques et littéraires au XVIIe siècle, primera tous les autres ordres de connaissances au XVIIIe? Le président du bureau du collège d'Amiens écrivait, en 1783 [1], à M. Le Rebours, président au Parlement : « Les deux classes de philosophie (logique et physique) diffèrent dans leur objet... *Les mathématiques, la méchanique, la chimie et la physique expérimentale deviennent depuis trente ans environ une partie essentielle et notable de l'éducation publique...* Il est peu d'états et de conditions qui n'en fassent usage et n'en retirent des avantages sans nombre. Il suffit d'être au courant de son siècle pour voir de quelle utilité ces sciences, dont les progrès tiennent au prodige, sont par rapport aux besoins de la société, à la perfection des arts et métiers. » L'auteur de la lettre concluait en demandant plus d'ampleur pour l'enseignement scientifique.

Tel était alors l'engouement pour les sciences que la fortune des philosophes tenait à la vogue de leurs théories scientifiques. L'Académie des sciences, en consacrant officiellement, en quelque sorte, les procédés de Descartes en géométrie et ses principes en

[1] Voy. Darsy : *Les écoles et les collèges du diocèse d'Amiens*, 1881, p. 131-138.

physique, assura le triomphe définitif de la philosophie cartésienne. A voir l'enthousiasme avec lequel Montesquieu parlait dans ses *Lettres persanes* [1] du monde de Descartes, on peut juger de la popularité qu'il avait encore dans le premier tiers du XVIIIe siècle. Le côté scientifique de l'œuvre de Descartes, qui avait tant aidé au succès de sa philosophie, ne contribua pas moins à la discréditer dans l'opinion, lorsque l'esprit public abandonna son système pour adopter celui de Newton. Dans ces conditions, au moment où l'engouement pour les sciences augmentait de jour en jour, où les théories scientifiques mises en avant par un philosophe concouraient si puissamment à la faveur ou à la défaveur de sa philosophie, les maîtres chargés de l'enseignement secondaire ne pouvaient refuser une place dans leurs programmes à des questions passionnant à ce point l'opinion publique. Ils comprirent ces besoins des temps nouveaux, et, en comparant les différents traités de philosophie élémentaire parus dans le cours du XVIIe et du XVIIIe siècle, nous voyons les sciences y prendre une place de plus en plus large à mesure que nous approchons de la Révolution [2]. Le moment

[1] Voy. Lettre d'Usbeck à Hassein, derviche de la montagne de Jazon.

[2] Nommons, entre bien d'autres livres, un ouvrage qui eut un grand succès, la philosophie de Lyon (*Institutiones philosophicæ auctoritate archiepiscopi Lugdunensis editæ*, 1782, 5 vol. in-8°, laquelle consacrait deux volumes sur cinq à l'exposition des sciences. Il en était de même de la philosophie de Toul : *Institutiones philosophicæ ad usum seminariorum, Tulli Leucorum*, 1777, 5 vol. in-8°. Dès 1750, un professeur du collège d'Harcourt consacrait la moitié de son cours de philosophie publié en six volumes à l'enseignement de la physique, de l'histoire naturelle, de la géométrie et de l'astronomie. (V. *Cursus philosophicus ad*

arrive où les sciences, exposées dans des ouvrages distincts, n'auront plus besoin de s'abriter sous la rubrique générale de cours de philosophie.

III

Mais ce n'était pas assez de donner aux sciences entrée dans les collèges, il fallait encore suivre dans cet enseignement la méthode qui lui convient, il fallait en particulier pour les sciences naturelles user moins de raisonnements que d'expériences. Or, il y avait encore sur ce point une réforme profonde à accomplir. Le Moyen Age avait légué aux écoles l'habitude de disputer sur les sciences, d'argumenter sur les principes, quand il aurait fallu observer les faits. Les statuts de 1598 étaient restés ici fidèles à la tradition. S'il est une profession où il soit nécessaire d'étudier la nature, de s'appuyer sur l'expérience, c'est celle de médecin ; or la grande préoccupation du législateur,

scholarum usum accommodatus, auctore Lemonnier, 1750, 6 vol. in-8.
Voici comment était divisé le cours de sciences dans la philosophie de Lyon, et du reste, dans toutes les autres : I. *Physica generalis : De materiæ extensione et divisibilitate. — De figura corporum. — De corporum impenetrabilitate. — De corporum porositate. De loco corporum. — De mobilitate corporum seu de mechanica* (*de statica, de hydrostatica, de aereometria*). — *De corporum gravite.* — II. *Physica specialis. — De cosmographia. — De terra et corporibus terrestribus, de meteoris.* — Ce cours ne supporterait évidemment pas la comparaison avec nos traités élémentaires de sciences. Le latin se prête peu à l'exposition de découvertes récentes pour la plupart. Les figures descriptives qui auraient aidé l'intelligence de l'élève manquent le plus souvent. Cependant on y trouve un effort sérieux pour sortir enfin des généralités scolastiques, et pour mettre autant que possible l'élève au courant des nouvelles sciences.

dans les statuts de 1598, paraît avoir été, nous l'avons vu, de faire des étudiants en médecine de bons argumentateurs [1].

Pendant qu'on continuait ainsi à disputer, une grande révolution s'accomplissait au dehors. Bacon venait de proclamer la nécessité en matière scientifique de la méthode expérimentale, lui donnant pour base l'observation et l'induction. Descartes, en rédui-

[1] Les statuts de la Faculté de médecine parlent, il est vrai, de leçons d'anatomie et de botanique ; ils font même visiter aux élèves les jardins de plantes. Mais le cours de botanique se borne à faire connaître « les noms » et « les vertus » des plantes, et, dans ce but, à faire expliquer après Pâques « les livres de Galien sur les propriétés des simples. » On se contente de faire assister deux fois par an les élèves aux dissections anatomiques. Ce qui les conduit le plus sûrement aux grades, c'est d'être habiles disputeurs sur la question *quodlibetaire* ou *cardinale*, sur tel aphorisme d'Hippocrate ou tel livre de Galien. Voy. Statuts pour la Faculté de médecine, art. 9 et, 56 et dans le complément de la réforme de la Faculté, art. 1-8. — Le règlement pour la Faculté de médecine de Montpellier (en 1634, art. 26) portait : « Les licenciés qui prétendront au doctorat, recevront du chancelier et du doyen quatre questions de médecine pratique, avec six problèmes de théorie médicale et six paradoxes. Ils disserteront là-dessus en chaire pendant trois jours complets, deux heures le matin et deux heures le soir, durant lesquelles argumenteront les professeurs royaux, les docteurs agrégés, les docteurs ordinaires, les licenciés, les bacheliers, et jusqu'aux simples étudiants. » — Parfois la discussion dépassait les bornes. En 1712, un professeur s'oublia, dans l'ardeur de l'argumentation, à dire à un jeune collègue : *Tu es asinus, tu es bardotus*, ce qu'il répéta plusieurs fois ajoutant qu'il était un petit garçon, et un ignorant. — Voy. Germain, l'*Ecole de médecine de Montpellier*, 1880, in-4°, p. 50 et 90. — On argumentait aussi dans les Écoles de droit. L'édit de Louis XIV portant, en 1707, règlement pour ces Écoles, disait, art. 6 : « Voulons que toutes les chaires des professeurs... soient mises à la dispute. » Dans les questions adressées en 1786 à toutes les Facultés de droit du royaume, Barentin demande au sujet des élèves : « Si on les interroge, ou *s'ils disputent en classe*, ou si le professeur ne fait qu'expliquer. «

sant le problème du monde à une simple question de mécanique, avait détruit ces vertus occultes, ces entités mystérieuses dont l'imagination des âges précédents s'était plu à peupler l'univers ; il avait discrédité les formes substantielles et toute la physique des scolastiques. Fontenelle, dans ses préfaces de l'Histoire de l'Académie, pouvait avec raison lui rapporter l'honneur d'avoir renouvelé les sciences mathématiques et physiques, d'avoir ruiné à jamais cette physique stérile qui restait stationnaire depuis des siècles, parce qu'elle bâtissait des raisonnements, là où il aurait fallu observer des faits.

Cette grande révolution accomplie au dehors ne faisait pas sentir assez rapidement son influence dans l'enseignement scientifique des collèges. Les amis d'Aristote se croyaient obligés d'argumenter pour la physique de l'école contre la réaction cartésienne. Les partisans des formes substantielles ne manquèrent pas au XVIIe siècle. Ces résistances, en retardant d'autant le triomphe de la méthode expérimentale dans l'étude des sciences, irritaient l'impatience des esprits qui poussaient sur ce point à une réforme nécessaire. L'abbé Fleury blâme « ce respect aveugle » qui a persuadé que « la nature était telle que Pline l'a décrite, et qu'elle ne pouvait agir que suivant les principes d'Aristote. » Il raille ces temps où « étudier la physique, c'était lire des livres et raisonner ; comme s'il n'y eût point eu d'animaux pour faire des anatomies, ni des plantes ou des minéraux pour en éprouver les effets ; comme si les hommes n'eussent point eu l'usage des sens pour reconnaître la vérité de ce que les autres avaient dit ; en un mot, comme si la nature

n'eût plus été du monde pour la consulter elle même [1]. »

L'exemple de Bossuet, — qui après avoir étudié pendant un an, sous la direction du médecin Duverney et à l'aide du scalpel, l'anatomie et la physiologie, avait exposé, dans son livre *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, le résultat de ses recherches avec une précision, une clarté, une élégance [2] que les hommes du métier auraient eu bien de la peine à égaler à cette époque, — ne paraît pas avoir eu beaucoup d'imitateurs. Les manuels mis entre les mains des élèves n'évitaient pas assez les généralités dans l'enseignement scientifique, ce qui excita les réclamations les plus vives jusque dans la seconde partie du XVIII[e] siècle [3]. Les Mémoires adressés, en 1762, au Parlement de Paris se plaignent, avec la municipalité de la Flèche [4], qu'on néglige d'unir « en physique les expériences aux préceptes, en mathématiques le dessin à la spéculation. » Les écrivains demandent avec aigreur qu'on cesse enfin « d'argumenter sur la

[1] Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, ch. X et XIII.

[2] L'abbé Ledieu dit dans ses Mémoires, au sujet de cette partie de l'ouvrage de Bossuet, que « les physiciens, les anatomistes, les médecins les plus renommés de son temps trouvèrent son œuvre supérieure à tout ce qui avait paru jusqu'alors sur le même sujet. »

[3] Néanmoins on peut voir en Germain (op. cit., p. 90, 91, 103, 111) comment, tandis que l'enseignement des sciences se basait de plus en plus sur l'expérience dans les collèges, de même à la Faculté de médecine de Montpellier se fondaient successivement des cours pratiques de chimie, de physiologie, de pathologie, de botanique, de clinique, en même temps que l'usage des dissections devenait plus commun.

[4] Voy. *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, p. 543.

définition de la physique, sur l'essence de la matière. » Plus de raisonnements généraux sur « la divisibilité, la solidité, la porosité, la gravité, l'élasticité. » Plus de « thèses insipides » ; qu'on finisse de subordonner « les lois du mouvement... aux règles de la dialectique » ; qu'on étudie « les effets... avant de disserter sur les causes [1]. » On n'a pas assez de raillerie pour ces temps où, « sans observer la nature, on voulait la deviner. » Que manquait-il à nos pères ? Le contrôle des expériences. Depuis que « les Newton, les Bayle, les Torricelli, les Pascal n'ont plus marché que le bâton de l'expérience à la main, la vraie physique est devenue expérimentale. » Ainsi en est-il des autres sciences qui doivent avoir désormais dans chaque collège leurs instruments. Fournissez à la géographie des cartes, à l'astronomie des globes, à l'histoire naturelle « des productions de la nature », à la physique expérimentale « tout ce que les Galilée, les Bayle, les Newton ont imaginé de sensible », à la géométrie tout ce qui sert « à mesurer la quantité et à lever des plans, » à la mécanique « des machines simples », dont le jeu soit facile à comprendre et transforme les élèves en petits « mécaniciens », à l'anatomie enfin des squelettes factices, « où l'on démontre le jeu des solides et des fluides qui composent le corps humain [2]. »

[1] Guyton de Morveau : Op. cit. p, 271-272.

[2] L'abbé Coyer : *Plan d'éducation publique*, 1770, p. 155, 162, 275. — *L'abbé Migeot* (*Philosophiæ elementa*, 1784, t. II, p. 155-158) s'élève avec force contre l'esprit de système et les discussions abstraites dans les sciences naturelles. « Les systèmes ne sont au plus que des conjectures ingénieuses. L'expérience ne les a presque jamais justifiées. Il est indigne d'un philosophe de s'en

L'abbé Coyer ne se contente pas de réclamer pour chaque collège ces différents moyens d'expérimentation, il veut encore que chaque maison d'éducation possède un potager pour la connaissance des légumes, un jardin pour les arbustes, les plantes et les fleurs, un verger pour les arbres fruitiers, un grand champ de terre labourable avec les instruments d'agriculture, un bassin pour la natation, une salle pour la gymnastique, enfin, le croirait-on, « une ménagerie où l'on rassemblera le plus d'animaux qu'on pourra [1]. » Ces demandes étaient vraiment par trop ambitieuses; c'était pousser un peu loin l'esprit de réforme. Les membres de l'Université raillaient ces projets, où il ne s'agissait de rien moins que « de dresser des fourneaux dans nos classes, disait l'abbé Proyart, d'y agiter les soufflets [2] », d'installer dans chaque collège un matériel d'expérimentation universelle. Malgré ces excès, on n'en avait pas moins raison de faire une large part aux expériences dans l'étude de la physique.

Une autre réforme qui devait aider puissamment au progrès de cette science, c'était de l'enseigner en français. Où trouver dans le latin des expressions pour décrire d'une façon claire, intelligible, intéressante des instruments nouvellement inventés, des découvertes récentes? L'usage du français paraissait d'ailleurs le moyen le plus sûr pour chasser toute

laisser prévenir, de les recevoir comme principes, et d'appuyer sur un fondement si peu solide l'édifice de ses connaissances naturelles. » Si on objecte que les discussions forment les jeunes gens à faire de la dispute, « je déclare que je la méprise trop pour entreprendre d'y accoutumer ceux qui me sont confiés. »

[1] Coyer, ibid. p. 275.

[2] Proyart : *De l'éducation publique*, 1785, p. 102.

« ergoterie » de l'exposition des sciences. « La physique, disait Guyton de Morveau [1], est de toutes les parties de la philosophie celle qui a le plus besoin de réforme... Dès que l'on sera d'accord de l'enseigner en langue vulgaire, il n'y aura plus à craindre que l'on perde un temps assez considérable à la physique générale, étude vraiment digne du temps où l'on croyait que la nature ne pouvait agir que suivant les principes d'Aristote. »

Cette réforme était en train de s'accomplir, malgré quelques résistances, avant la Révolution. Dans les cours de philosophie publiés en 1784, par l'abbé Hauchecorne, par l'abbé Migeot, la philosophie proprement dite est exposée en latin, tandis que les éléments d'arithmétique, d'algèbre, de géométrie, d'astronomie, de physique sont rédigés en français. « En donnant ces éléments, dit l'abbé Migeot, je m'écarte de l'usage, mais d'un usage qui, à la vérité, n'a rien de respectable que son ancienneté [2]. »

[1] Op. cit., p. 271.

[2] Migeot : *Philosophiæ elementa*, 1784, t. II, p. 158. L'éditeur de cet ouvrage dit dans la préface : « L'auteur a déjà introduit dans l'Université de Reims, où il a longtemps professé, l'usage qui paraît si raisonnable d'enseigner en français ces deux sciences (mathématiques et physique), et *son exemple est imité dans plusieurs autres collèges* » — Il y avait lutte entre les partisans de la tradition et les hommes de progrès. En 1785, le principal du collège d'Amiens, sur la réclamation du professeur de philosophie qui enseignait en latin, fit décider que le professeur de sciences professerait en français les mathématiques et la physique expérimentale, « mais qu'il enseignerait en latin la physique générale et particulière. » Darsy, loc. cit.

IV

Après avoir ainsi assuré à chaque science, avec son indépendance, la méthode et la langue qui pouvaient le mieux lui convenir, il s'agissait de déterminer quelles sciences devaient entrer désormais dans les programmes d'instruction secondaire. A cette question, les réformateurs de l'enseignement répondaient : toutes. L'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la mécanique, la physique expérimentale, la chimie, l'anatomie, l'histoire naturelle devaient trouver place dans l'éducation à côté de la littérature, de la philosophie, de la géographie, de l'histoire et des langues vivantes. Telle est la demande formulée par presque tous les écrivains agitant cette question, durant la seconde partie du XVIIIe siècle [1]. Quelques auteurs, trouvant ce programme insuffisant, veulent même donner « des notions de médecine » aux enfants de quatorze à quinze ans, et mettre entre leurs mains les « principes de chirurgie de M. de la Faye [2]. »

Manifestement ce siècle, enorgueilli de ses découvertes scientifiques, se grise de ses lumières et ne peut contenir son enthousiasme à la vue des progrès accomplis. Dans son impatience de faire partager tant de trésors à la jeunesse, de préparer à la France des générations au savoir encyclopédique, on le voit dédaigner la forte culture classique qui avait donné

[1] Voir en particulier l'abbé Coyer, *op. cit.*, p. 130-180.

[2] Le More (l'abbé) : *Principes d'institution, ou la manière d'élever les enfants des deux sexes, par rapport au corps, à l'esprit et au cœur*, 1774, in-12.

au pays deux siècles de gloire littéraire, et afficher la prétention d'initier l'enfance à des études ayant paru jusqu'alors appartenir à un âge plus avancé. « C'est un préjugé de notre siècle, disait Guyton de Morveau [1] en 1764, de vouloir faire à quinze ans des mathématiciens, des physiciens, des moralistes, des orateurs, tandis que on le devient à peine à quarante. » Les années ne vinrent que développer la prétention de faire des élèves autant d'encyclopédistes. L'abbé Proyart, principal du collège du Puy, décrit agréablement ces éducations ambitieuses, où des enfants de quinze ans devaient se montrer « d'assez bons agriculteurs, des naturalistes instruits, de prudents économes, des commerçants entendus, des politiques éclairés, de profonds métaphysiciens, des géomètres prodigieux, et tout cela sans préjudice des arts et métiers, de la chimie, de l'écriture et du dessin, de la géographie universelle, de l'histoire tant ancienne que moderne ; sans préjudice de la langue française, quelquefois même des langues anglaise et allemande, et d'un peu de latin ; sans préjudice encore de la musique et du blason, de la danse et de l'escrime, du manège et surtout de la natation [2]. »

Au milieu de cette universalité de connaissances, qu'on veut faire entrer désormais dans les programmes d'instruction secondaire, chaque réformateur montre une prédilection pour quelque science particulière. Le naturaliste veut que l'élève sache, dès la sixième, « l'histoire des insectes », qu'il ait lu en cinquième « Pline et Columelle. » Le partisan de l'ins-

[1] *Op.. cit.* p. 55.
[2] L'abbé Proyart, *op cit.*, p. 101-102.

truction civique l'initie, dès cette époque, à la « politique. » Le géomètre attend « des prodiges » de l'étude des mathématiques. Survient Condillac qui va traiter son élève par la psychologie, comme d'Alembert le traitait naguère par les mathématiques. D'après lui, on peut faire suivre à un enfant de sept à huit ans, « par une série d'observations, le fil des connaissances humaines. » Pourquoi, disait Condillac, l'enfant, « qui a les mêmes facultés dans l'âme que l'homme fait, ne pourrait-il pas les observer comme lui [1] ? »

Dans ce cortège de sciences auxquelles on ouvrait désormais toute grande la porte des collèges, l'opinion publique en distinguait une, entre toutes, pour laquelle elle professait une prédilection pleine de tendresse, je veux parler des mathématiques. Ce ne sont qu'éloges enthousiastes et éternels dithyrambes. Dès l'année 1715, J. P. de Crousaz, après avoir montré que l'étude des mathématiques est nécessaire à la physique, qu'elle donne à l'esprit de la pénétration, de la solidité et de la justesse, s'écriait en finissant : « Je suis persuadé que la vie humaine doit au secours des mathématiques une partie de ses ornements [2]. » Rollin parle des mathématiques avec la même faveur [3]. L'engouement pour cette science va grandis-

[1] Condillac : *Cours d'études*.

[2] Crousaz : *Réflexions sur l'utilité des mathématiques et sur la manière de les étudier*, p. 2 6, 1715.

[3] Rollin dit en parlant des mathématiques : « On ne saurait croire combien cette sorte d'étude est propre à donner aux jeunes gens une force, une justesse, une pénétration d'esprit qui les conduisent peu à peu à entendre par eux-mêmes et à débrouiller les questions les plus abstraites et les plus embarrassées. » (Op. cit., liv. VII, art. II). Rollin a essayé de donner lui-même quelques

sant à travers le siècle. Tandis que Diderot, qui aima tant de choses, déclare « qu'il a toujours aimé avec fureur » les mathématiques, La Chalotais, Guyton de Morveau et la plupart des réformateurs de l'enseignement établissent. en leur honneur, de véritables thèses auxquelles nous renvoyons le lecteur [1]. En tête de ces panégyristes se plaçait l'abbé Coyer, dont l'âme sensible ne pouvait penser à la géométrie sans un véritable attendrissement. Tous les prodiges de l'éloquence, disait-il, tous les sophismes de la chicane, tous les fantômes des imaginations ardentes, tous les projets mal concertés s'évanouissent devant l'esprit géométrique. Il n'y a que le mérite qui reste. Dans la bouche de l'abbé Coyer, l'éloge de la géométrie est d'un bout à l'autre un chant de triomphe. Le siècle partageait cet enthousiasme pour les mathématiques, que Proyart nous montre, en 1785, comme étant « la science à la mode. On ne voit partout, dit-il, que des apprentis mathématiciens. Ceux même qui n'ont pas la plus légère idée de cette science ne tarissent pas sur ses avantages. » Elle leur apparaît comme une sorte de voile magique cachant l'ignorance de tout le reste, au point, ajoute l'abbé Proyart, que les parents, en nous confiant leurs enfants, font bon marché des autres connaissances, pourvu que nous les appliquions aux mathématiques [2].

Il ne suffisait pas d'afficher ainsi sa tendresse pour

notions d'astronomie, de botanique et d'histoire naturelle, que du reste on trouverait aujourd'hui avec raison bien insuffisantes. Op. cit. liv. VII, art. III et IV.

[1] La Chalotais : *op. cit.*, p. 66-70. Guyton de Morveau, *op. cit.*, p. 265-270.

[2] Proyart ; *op. cit.*, p. 104-105.

toutes les sciences en général, pour les mathématiques en particulier. Après avoir fait entrer l'Encyclopédie dans l'enseignement des collèges, restait à trouver le moyen d'exécuter un tel programme. Ce siècle se croyait de taille à aborder la difficulté et à la résoudre. Nous avons déjà fait connaître les méthodes qui, dans la pensée des réformateurs, devaient abréger, simplifier l'étude du latin. On allait supprimer les dictées faites en classe par les professeurs de philosophie, et mettre entre les mains des élèves des livres élémentaires, rédigés en français, que différents auteurs s'occupaient à préparer de toute part [1]. On allait utiliser chaque jour, chaque minute, et allumer dans le cœur de la jeunesse une ardeur qui devait la rendre capable de tous les efforts et de tous les triomphes. Vous vous demandez, s'écriait un pédagogue en 1789, comment on trouvera le temps d'étudier au collège, outre la littérature, l'histoire, les sciences naturelles, « les méchaniques, l'économique, l'arithmétique et la géométrie, » certaines connaissances non moins utiles, telles que la jurisprudence, l'anatomie, la médecine, la botanique ; mais oubliez-

[1] Déjà Rivard avait publié en français, vers 1730, ses *Eléments de mathématiques*. La Chalotais (op. cit., p. 69) cite les Éléments de géométrie et d'algèbre par « M. Clairaut », où l'auteur, dit-il, « a réuni les deux avantages d'intéresser et d'éclairer les commençants. » Fréron (Année littéraire, 1770. t. IV, p. 93) cite les leçons élémentaires de mathématiques par l'abbé de la Caille. Mathias (*De l'enseignement public,* 1776, p. 52-84) mentionne l'ouvrage de Macquez sur la chimie, de Person sur l'anatomie. L'abbé Coyer (op. cit. p. 292 et seq.) recommande la Physique expérimentale de l'abbé Nollet et divers autres ouvrages de mécanique et d'anatomie. Enfin La Chalotais, Guyton de Morveau, Rolland citent des livres élémentaires se rapportant aux différentes branches de l'enseignement, ce qui prouve l'importance qu'on attachait à combler enfin cette lacune.

vous donc que, dans notre système, l'enseignement des langues mortes prendra moitié moins de temps qu'autrefois? Dès lors, dans les huit années consacrées à l'instruction secondaire, quelle part ne peut-on pas faire aux sciences? Si les six jours de la semaine sont absorbés par les études les plus essentielles, ne peut-on pas consacrer le dimanche à initier les élèves à un certain luxe de connaissances? Ainsi, le dimanche, un avocat, un jurisconsulte viendront leur faire une conférence d'une heure, sur « les lois les plus connues du royaume. » A peine ce conférencier est-il sorti par une porte qu'un médecin, entrant par l'autre, vient exposer à son jeune auditoire « les principes généraux de son art, indiquer les causes les plus communes qui détruisent la santé, les moyens qui la conservent et ceux qui peuvent la rétablir, quand on a eu le malheur de la perdre [1].» Le même jour, les élèves assistent encore à un cours d'anatomie et à un cours de botanique. C'était beaucoup pour un dimanche, sans compter que notre auteur n'oubliait pas d'appliquer à une leçon de catéchisme ces jeunes têtes chargées de vapeurs scientifiques.

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 77-80 — Une partie de l'opinion exigeait l'ensemble de ces connaissances des aspirants au sacerdoce. La Chalotais écrivait dans son *Essai* d'éducation nationale, p. 145-146 : « On croit pouvoir dire qu'un curé qui enseignerait à ses paroissiens la pratique de la religion, qui est fort simple et fort courte pour eux, les devoirs les plus communs et de là les plus essentiels ; qui leur montrerait les moyens les plus simples d'éviter et de guérir les maladies ordinaires à la campagne, de mieux cultiver leur champ, qui, sçachant quelques principes des loix et de la coutume du pays, terminerait les procès et les préviendrait dans leur naissance, qui sçaurait un peu de physique, de médecine usuelle, d'arpentage, contribuerait davantage au bonheur des hommes que tous les curés ne le

CHAPITRE II

La suprématie des lettres passe aux sciences

I. La réaction en faveur des sciences ébranle l'antique royauté des lettres. — II. Erreur de substituer les sciences aux lettres comme instrument de formation intellectuelle.

I

Si l'enthousiasme de cette époque pour les sciences, en particulier pour les mathématiques, avait eu seulement pour effet d'ouvrir à cet ordre de connaissances une plus large place dans les programmes d'enseignement secondaire, on n'aurait eu qu'à se louer d'un pareil résultat; mais il est toujours rare, il eût été inouï au XVIII[e] siècle de voir s'arrêter à temps un mouvement de réaction. Aussi l'opinion qui a réclamé avec tant d'ardeur, qui a obtenu pour les sciences droit de cité dans les collèges, ne pouvait tarder à s'attaquer aux lettres elles-mêmes. Il ne sera question de rien moins que de leur enlever l'empire qu'elles avaient exercé jusqu'alors sans partage. Les réformateurs après avoir dit : *trop de latin*, vont s'écrier maintenant : *plus de latin*. Nous allons assister à un véritable assaut contre les études classiques.

Ici, sans doute, les agresseurs ne pouvaient se flatter de ranger tous les combattants sous leur bannière.

peuvent faire avec leur mauvais latin, une inutile scholastique et leurs querelles théologiques. »

Parmi les novateurs, un grand nombre et souvent les plus hardis défendent la cause des lettres. La Chalotais fait remarquer qu'on distingue facilement « l'homme qui a vécu dans la compagnie des bons auteurs, comme dans le monde celui qui a vécu dans la bonne compagnie. » La façon de s'exprimer, de juger, de parler, d'écrire, « une allusion, la citation d'un vers connu », annoncent, dit-il, « la culture de l'esprit [1]. » Après La Chalotais, Guyton de Morveau venait affirmer à son tour « qu'aucune langue vivante ne peut se suffire à elle-même..., que le latin est nécessaire à tout homme de lettres [2]. » Déjà avant La Chalotais, avant Guyton de Morveau, Pluche [3] avait démontré l'impossibilité d'acquérir une éducation complète avec la seule connaissance de la langue maternelle. Nous ne saurions être étonnés de pareilles affirmations. Une révolution aussi complète, dans le système d'enseignement, que celui de la substitution des sciences aux lettres ne pouvait s'accomplir que par une lente conquête de l'opinion, et, durant cet intervalle, nous devons nous attendre à recueillir plus d'un hommage rendu à l'ancien système d'études. C'est ainsi que l'un des plus fougueux défenseurs de l'éducation scientifique en ce siècle, le vrai prédécesseur d'Auguste Comte, Diderot, — après avoir attaqué les lettres, bonnes tout au plus, dit-il, pour former des orateurs et des poètes, et auxquelles il accorde une seule année, la rhéto-

[1] La Chalotais : op. cit., p. 84.

[2] Guyton de Morveau : op. cit., p. 115.

[3] Pluche, op. cit : « Ceux qui se bornent à leur langue maternelle, sans vouloir faire leur profit de la politesse ni de l'expérience des Grecs et des Romains, courent le risque ou d'acquérir un sçavoir taciturne et incapable de se produire, ou d'avoir une facilité de parler qui n'est soutenue d'aucun fonds. »

rique, — laisse échapper cet aveu : « Homère, c'est le maître à qui je dois ce que je vaux, si je vaux quelque chose. Il est difficile d'atteindre à l'excellence du goût, sans la connaissance des langues grecque et latine. J'ai sucé de bonne heure le lait d'Homère, de Virgile, d'Horace, de Térence, d'Anacréon, de Platon, d'Euripide, coupé avec celui de Moïse et des prophètes. »

Malgré tous les témoignages en faveur de l'instruction classique, que nous pourrions recueillir de la bouche même des partisans de la réforme, la tendance évidente des esprits était d'appeler les sciences à recueillir désormais l'héritage des lettres dans l'éducation publique. Les attaques que nous avons vues s'élever contre l'importance donnée aux langues anciennes, peuvent nous faire prévoir cette conséquence. Il y avait dans cette hostilité même la preuve que l'opinion attachait moins de prix aux antiques études ; il est facile de pressentir que les novateurs, après avoir ébranlé les traditions de l'enseignement littéraire, se porteront à le proscrire.

Si Locke, qui exerça tant d'influence sur ce siècle, permet le latin dans l'éducation, ce n'est pas comme moyen de formation intellectuelle, c'est parce qu'il peut être utile à certaines professions dans le courant de la vie. Encore fait-il passer l'étude des langues mortes après celle des langues vivantes. L'élève devra apprendre le français avant le latin [1]. Nous retrouvons les préventions de Locke contre les langues

[1] Locke, op. cit., p. 293-294. C'est ce qui a fait dire à Rollin : « Je ne sais si Locke était bien versé dans la connaissance de la langue grecque et dans l'étude des belles-lettres. Il ne paraît pas au moins en faire assez de cas. »

anciennes dans les ouvrages de l'abbé de Saint-Pierre. Cet écrivain fait bon marché de l'enseignement classique, qu'il subordonne complètement aux connaissances d'une utilité pratique, à ce que nous appellerions aujourd'hui l'instruction professionnelle. « Si l'on ne doit pas faire usage, dit-il, durant la vie, ni du vers latin, ni de l'éloquence, ni du grec, il ne faut pas y employer son temps, et il faut préférer les parties d'art ou de science plus utiles au bonheur de la société. » Les langues mortes lui paraissent moins importantes que « le malabrais ou l'arabe ». S'il fait grâce au latin, c'est qu'il « peut être utile au commerce des marchandises », et encore réduit-il au minimum la notion de cette langue [1].

Ce rêveur, qui en tant de points devança la pensée de son siècle, ne devait pas être désavoué pour ses théories sur l'enseignement. Avec Locke, avec l'abbé de Saint-Pierre, avec Condillac, qui recula le plus possible l'étude du latin dans l'éducation de l'infant de Parme, on s'habituait à ne plus voir dans cette langue le fondement de l'éducation intellectuelle. On répétait volontiers, avec Helvétius, que le latin est « peu utile » ; on lisait sans stupeur, dans le manifeste d'un professeur public, des propositions comme celles-ci : « Toute la journée est présentement employée au latin et quelques moments aux autres connaissances. Si l'on m'en croit, on emploiera tout le jour au contraire à acquérir ces sciences que je viens de détailler [2]. »

[1] V. les *Œuvres* de l'abbé de Saint-Pierre, et Goumy : *Etude sur la vie et les écrits de l'abbé de Saint-Pierre*, 1859.

[2] *Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale*, par Fleury, 1764, préf., p. XVI.

C'était transporter aux sciences l'ancien monopole des lettres. Certains esprits refusaient de se laisser conduire à de pareilles extrémités. Mathias, principal du collège de Langres, tenant la balance égale entre ces deux ordres de connaissances, veut consacrer trois années aux lettres et les trois autres aux sciences [1]; mais on ne pouvait demander à tous les réformateurs de garder cet équilibre. Nous voyons Diderot, par exemple, revendiquer résolument la prépondérance pour les sciences. Des huit classes dont il compose la Faculté des arts, les cinq premières sont consacrées aux études scientifiques ; la grammaire et les langues anciennes sont rejetées dans les trois dernières, encore n'est-ce réellement qu'en rhétorique qu'il applique son élève à l'éducation littéraire. Il n'a pas assez de dédain pour l'enseignement des collèges où, dit-il, « sous le nom de physique, on s'épuise en disputes sur les éléments de la matière et les systèmes du monde; pas un mot d'histoire naturelle, pas un mot de bonne chimie, très peu de choses sur le mouvement et la chute des corps, très peu d'expériences, moins encore d'anatomie. » Vrai prédécesseur d'Auguste Comte, c'est par les mathématiques, la mécanique, l'astronomie, l'histoire naturelle, la physique et la chimie qu'il prétend élever désormais les générations nouvelles. A l'exemple de son siècle, ce sont surtout les mathématiques que Diderot célèbre avec le plus

[1] Mathias divisait ainsi les trois années consacrées aux sciences : « 1re année : Histoire naturelle, physique expérimentale, anatomie, chimie, mathématiques pures. — 2e année : Logique, métaphysique, grammaire universelle, mécanique, hydraulique, optique. — 3e année : Morale, droit public, astronomie. » Op. cit., p. 86, 93, 98.

d'enthousiasme, ce sont les mathématiques qu'il veut mettre à la base de l'enseignement, dès la première enfance, car, disait-il, « il est plus facile d'apprendre la géométrie que d'apprendre à lire [1]. »

II

Les faits qui précèdent nous montrent clairement la prétention des novateurs de prendre désormais les sciences comme base de l'éducation. C'est le premier éclat d'une longue querelle entre les lettres et les sciences, querelle à laquelle a souvent assisté notre siècle et que réveilleront plus d'une fois nos descendants. Le problème posé était grave, et nous ne croyons pas que les vrais amis de la jeunesse lui donnent la même solution que certains réformateurs de l'enseignement au XVIIIe siècle.

Ces derniers voulaient remplacer les lettres par les sciences et parmi ces sciences, nous l'avons vu, ils plaçaient en tête les mathématiques. Mais, est-il bien sûr que les mathématiques, qui sont avant tout une science de raisonnement, puissent convenir à un âge peu capable de raisonner? Les premières facultés qui s'éveillent dans l'enfant sont l'imagination, la mémoire, une certaine sensibilité, une certaine curiosité intellectuelle. Chez lui, la

[1] *Œuvres* de Diderot, t. III. « La géométrie, disait Diderot (ibid., p. 452-456), est la meilleure et la plus simple de toutes les logiques; la plus propre à donner de l'inflexibilité au jugement et à la raison... Un peuple est-il ignorant et superstitieux? apprenez aux enfants la géométrie et vous verrez avec le temps l'effet de cette science. »

réflexion est faible, le jugement peu développé, l'idée abstraite encore absente. Comment voulez-vous dès lors appliquer au pur raisonnement, un être habitué à donner à toutes ses conceptions une forme concrète? Avant de le jeter dans les entités mathématiques, ne valait-il pas mieux développer les facultés de son âge, lui apprendre tout d'abord à penser et à parler?

En supposant même que cette science fût plus qu'elle ne l'est à la portée de l'enfance, serait-ce une raison pour lui sacrifier les lettres? Le but de l'éducation est de développer toutes les facultés de l'âme, et nous avons montré plus loin avec quelle certitude on atteint un tel but par les études classiques. Arriverons-nous au même résultat par les mathématiques? L'enfant n'est pas seulement esprit, il est cœur, il porte en lui des facultés qui ont leur foyer dans la sensibilité. Il y a je ne sais quelle fleur d'imagination et de sentiment que je crains de voir se flétrir, au milieu des abstractions auxquelles vous voulez prématurément le soumettre. Il y aurait en effet quelque audace à prétendre que les mathématiques entretiennent, développent la sensibilité, l'imagination, et, si ces facultés résistent à l'épreuve d'une pareille formation, on a tout à craindre du défaut d'équilibre d'une sensibilité, d'une imagination servies par l'esprit géométrique. Au point de vue particulier de l'intelligence elle-même, l'éducation par les mathématiques est incomplète, puisqu'elles ne s'adressent qu'à une partie et à la partie la moins haute de l'intelligence, à l'intelligence raisonnante, si je puis ainsi dire.

Alors même qu'on arriverait par l'étude des mathématiques à donner de la force et de la vigueur à l'esprit, ne serait-ce pas aux dépens de la délicatesse

et de la grâce. L'art de raisonner, de calculer, n'est pas tout en ce monde. Il y a des vérités qu'on ne saurait atteindre par des équations algébriques, et, selon un mot de Bonald, n'est-ce pas fausser la pensée que de l'habituer à « soumettre au compas et au calcul ce qui doit n'être que jugé et senti ? » On connaît le passage célèbre où Pascal raille les « géomètres qui ne sont que géomètres », lesquels « étant, dit-il, accoutumés aux principes nets et grossiers de géométrie, et à ne raisonner qu'après avoir bien vu et manié leurs principes, se perdent dans les choses de finesse, où les principes ne se laissent pas ainsi manier », qui par là « se rendent ridicules », en voulant « traiter géométriquement les choses fines. » N'est-ce pas la même pensée qui faisait dire à Arago qu'il y a « quelque chose d'incomplet, d'inachevé » chez ceux qui n'ont pas fait « des études littéraires ? » Dès lors, fermer à l'enfant l'enseignement classique pour le plonger dans les abstractions mathématiques[1], dans les quantités numériques et géométriques, dans les figures et les chiffres, n'est-ce pas mutiler le développement de son esprit, paralyser une partie de ses facultés, rétrécir les autres, compromettre en un mot sa formation intellectuelle, parce qu'au lieu de placer en leur temps l'étude des sciences, on a voulu, en fait d'éducation, substituer des théories nouvelles aux lois de la nature et à l'expérience des siècles[2] ?

[1] Châteaubriand compare quelque part le maître chargé de former l'intelligence des enfants par les mathématiques à un valet occupé à ranger une chambre vide.

[2] Voltaire a dit que la géométrie laisse l'esprit où elle le trouve. Gœthe a écrit : « Je vois de plus en plus clairement ce que j'avais à part moi remarqué depuis longtemps ; c'est que la culture

Ici, hâtons-nous de le dire, les sciences naturelles ne peuvent pas nous donner ce que nous avons vainement demandé aux sciences mathématiques. Sans doute, elles conviennent mieux à l'enfance dont elles éveillent et satisfont la curiosité, dont elles peuvent enrichir la mémoire; mais qu'est-ce qui pourrait songer à les prendre pour base de l'éducation ? Si vous vous contentez d'abord d'enseigner les éléments de ces sciences, d'en exposer simplement les données, les résultats, vous réservant de montrer, dans un âge plus avancé, la liaison et en quelque sorte la philosophie des faits, en quoi, je vous le demande, cette connaissance des faits minéralogiques, botaniques, zoologiques, est-elle apte à assurer le développement normal, gradué, durable des facultés de l'âme ? Si vous conservez à l'exposition des sciences naturelles, même dès le début, leur appareil scientifique, vous retombez dans les mêmes inconvénients, dans les mêmes impossibilités que nous signalions naguère pour les sciences mathématiques. Dans tous les cas, comment ces connaissances qui ne s'adressent guère qu'à une faculté, la mémoire, qui dispersent l'attention de l'esprit sur une foule de minutieux détails, qui épuisent sa force dans des nomenclatures stériles, pourraient-elles nous rendre les avantages d'une forte culture classique ? Aussi, vous pourrez rencontrer, dans les siècles où les sciences sont exclusivement cultivées, des savants de premier ordre, qui interrogent la nature et lui arrachent ses secrets, mais vous demanderez en vain à ces époques ou à ces

donnée par les mathématiques est au plus haut degré exclusivement restreinte. » (Lettre à Zelter.)

générations l'art d'écrire, le goût, la délicatesse, la grâce, la philosophie, l'éloquence, tous ces chefs-d'œuvre de pensée et de style qui ont porté si haut la gloire de l'esprit français.

CHAPITRE III

Enseignement utilitaire

I. Sciences étudiées au point de vue utilitaire. — II. Instruction professionnelle. — Systèmes de bifurcation.

Nous avons vu l'engouement du XVIII[e] siècle pour les sciences; elles devaient, dans la pensée de beaucoup de réformateurs, remplacer les lettres comme base de l'éducation. Les novateurs avaient fait un pas de plus. L'étude attentive du mouvement pédagogique nous montre que les faveurs de l'opinion se portaient de préférence vers les sciences présentant des avantages immédiatement pratiques. Nous assistons déjà à des tendances très marquées vers ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement utilitaire.

I

Certes de tout temps on avait eu soin de rappeler aux maîtres que, tout en préparant dans l'élève le lettré, l'homme poli, sachant penser, sachant écrire, l'honnête homme, comme on disait au XVII[e] siècle, il ne fallait pas oublier de donner, dès le collège, un certain apprentissage de la vie. L'abbé Fleury disait,

dans son Traité des études, que « la jeunesse doit acquérir en son premier âge les connaissances qui doivent servir » plus tard, ou du moins « les principes de ces connaissances. » Il voulait la mettre à même de traiter un jour les « affaires les plus communes et les plus ordinaires, qui vont à l'entretien de la vie et au fondement de la société ; » c'est principalement, ajoutait-il, « l'ignorance de ces sortes de choses qui fait que plusieurs méprisent les étudiants et les études. » L'abbé Fleury se croyait d'autant plus obligé à réagir contre une éducation trop spéculative, il attachait d'autant plus d'importance à préparer la jeunesse des écoles aux réalités de la vie que la noblesse désertait déjà les campagnes, jugeant indigne d'elle de s'occuper de ses intérêts matériels. Fleury s'élevait contre ces tendances, en donnant une bonne direction aux premières études. « N'est-il pas évident, disait-il, que cette dépendance absolue où les gens d'affaires tiennent leurs maîtres, et cette inapplication qui ruine tant de grandes maisons, vient principalement de l'ignorance des gens de qualité et de leur mauvaise éducation ? » Pour que les élèves sortant des écoles ne soient pas étrangers dans le monde où ils doivent vivre, Fleury veut que, dès le collège, on leur apprenne ce qu'il appelle l'*Économique*, à laquelle il ajoute des notions pratiques de *Jurisprudence*. Mais Fleury, tout en attachant une grande importance aux connaissances utiles, avait soin de mettre au « premier rang celles qui regardent l'homme en lui-même, et qui servent directement à perfectionner l'âme ou le corps [1]. » Les réformateurs

[1] Voy. Fleury, op. cit., art. 24 et 25.

du XVIIIe siècle ne sentirent pas assez le prix de ce premier fonds d'instruction qui s'attache à former l'homme en général avant de songer à préparer l'homme de tel état, de telle condition ; nous allons les voir regarder avant tout dans l'éducation, dans l'étude des sciences, le point de vue utilitaire.

Locke avait demandé aux gentilshommes anglais d'apprendre un métier manuel [1]. Rousseau, qui s'est si souvent inspiré du philosophe anglais, prend soin d'enseigner un état à Émile, pour le mettre à l'abri du besoin, au jour prochain où une crise révolutionnaire viendra lui enlever toute sa fortune [2]. Rousseau n'aime point la science pour elle-même, mais pour les avantages qu'on en retire. « Il ne s'agit pas de savoir ce qui est, disait-il, mais seulement ce qui est utile. » Voilà la grande règle à retenir. « A quoi cela est-il bon, voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant de toutes les actions de la vie. » Il faudra sans cesse rappeler ces maximes à Émile qui, de douze à quinze ans, ne doit se conduire que par l'intérêt. Qu'il ne

[1] Locke, op. cit., p. 374-382, voulait pour les nobles « un métier mécanique qui a besoin du travail des mains... Un gentilhomme qui demeure à la campagne devrait s'exercer au jardinage et à travailler en bois, comme à la charpenterie, ou au tour, et apprendre à tenir les livres de comptabilité. »

« [2] Nous approchons, avait dit Rousseau, du siècle des révolutions. Qui peut nous répondre de ce que vous deviendrez alors ? Je tiens pour impossible que les grandes monarchies de l'Europe aient encore longtemps à durer ; toutes ont brillé et tout état qui brille est sur son déclin. » Trente ans plus tard, lorsque les événements vinrent donner raison à cette étrange prophétie, les seigneurs français qui avaient dû en rire, regrettèrent peut-être de ne savoir pas le métier d'Emile. — Un autre auteur s'était plu aussi à faire ressortir l'importance de connaître un état pour parer aux coups du sort. Voy. Grivel : *Théorie de l'éducation*, 1775 et 1783, 3 vol. in-12, t. II, p. 384 et seq.

s'avise pas de s'éprendre d'un bel amour pour la science. S'il était tenté de se laisser emporter, par je ne sais quelle vaine curiosité, vers des connaissances spéculatives, Rousseau s'empresse de le ramener à la réalité des choses. Il lui représente la science recherchée pour elle-même comme une « mer sans fond, sans rives, toute pleine d'écueils », d'où il est impossible de s'échapper. Un homme épris d'amour pour les connaissances théoriques, séduit par leur charme trompeur, passe de l'une à l'autre sans pouvoir s'arrêter, et rappelle à Rousseau un enfant qui s'amuserait à « amasser des coquilles sur le rivage, commençant par s'en charger, puis tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre jusqu'à ce qu'accablé par leur multitude et ne sachant plus que choisir, il finisse par tout rejeter et retourne à vide. »

Tous les écrivains du XVIII[e] siècle ne traitaient pas avec le même dédain que Rousseau le côté spéculatif de la science; mais la plupart cherchaient avant tout dans l'étude des connaissances humaines les avantages positifs qu'on peut en retirer. Diderot pense ici comme Rousseau. S'il admet que dans l'enseignement il faut tenir compte de « l'enchaînement naturel d'une science avec les autres, » il s'empresse d'ajouter qu'on doit tenir plus de compte encore de « la raison d'utilité » que présente cette science elle-même[1].

[1] Aussi Diderot place en tête des sciences à apprendre les mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie), comme étant plus utiles. Puis venaient la mécanique, l'astronomie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie et l'anatomie.

II

On le voit, l'instruction utilitaire triomphait sur toute la ligne. De l'instruction *utilitaire* à l'instruction *professionnelle* il n'y avait qu'un pas ; car, comment rendre la science utile dans l'instruction secondaire, si on ne la diversifie pas selon les différentes situations que les jeunes gens comptent un jour occuper ? Un esprit sage et tempéré, le président Rolland s'étonne, dans son *plan d'éducation*, de voir tous les élèves « entrer dans la même carrière, suivre le même cours de classes, dans le même nombre d'années, tendre au même genre et au même degré de connaissances[1]... Les écoles publiques, ajoutait-il, ne sont-elles destinées qu'à former des ecclésiastiques, des magistrats, des médecins et des gens de lettres ? Les militaires, les marins, les commerçants, les artistes sont-ils indignes de l'attention du gouvernement? » Le président Rolland concluait en demandant à l'Université d'élargir ses programmes, pour que ses élèves fussent au moins préparés d'une façon générale aux divers états qu'ils devaient embrasser plus tard.

Rien de mieux : cette réforme était juste et facile à obtenir ; mais en formulant ses plaintes, Rolland avait posé un des plus graves problèmes qui puissent être soulevés en fait d'instruction publique, je veux parler de la part à faire à l'enseignement profession-

[1] Voltaire écrivait de son côté à Collenot, en janvier 1765 : « L'éducation des collèges et des couvents a toujours été mauvaise, en ce qu'on y enseigne la même chose à cent enfants qui ont tous des talents différents. »

nel. Faut-il non seulement permettre mais favoriser les études professionnelles, à l'exclusion des études classiques, et si, durant quelque temps, on soumet indistinctement ceux qui ne sont pas certains de leur vocation à l'enseignement littéraire et à l'apprentissage des langues anciennes, à quelle époque convient-il d'arrêter cette formation commune, pour les appliquer à des connaissances spéciales en rapport avec la carrière qu'ils comptent embrasser un jour ? Grave problème, qui depuis cent ans a produit chez nous tant d'essais infructueux, tant d'allers et de retours, et que nous ne pouvons pas nous vanter encore d'avoir résolu à la satisfaction générale.

Le XVIII[e] siècle ne pouvait pas plus hésiter sur ce point que sur les autres, et ici encore les réformateurs de l'enseignement apportèrent cet esprit d'innovation, cette témérité dont le lecteur a déjà trouvé tant de preuves dans cette étude. Nous ignorons si M. Fortoul avait puisé l'idée de la *bifurcation* dans les écrivains traitant de l'éducation au dernier siècle ; il aurait trouvé dans leurs ouvrages non le mot mais la chose. Dès 1764, un auteur propose en effet un véritable système de bifurcation consistant à créer, sous le nom d'école « de mœurs, de sciences et de belles-lettres », une maison d'instruction commune à tous les enfants de six à douze ans. Au-dessus de cet âge ils devaient entrer, selon leur future profession, et rester, jusqu'à dix-huit ans, dans l'académie militaire, l'académie magistrale, l'académie financière, l'académie commerçante, l'académie des arts utiles, ou enfin dans l'académie des arts agréables. « Mon désir, disait ce réformateur, est de fonder l'éducation sur la distinction des états, voilà

le nœud gordien [1]. » L'abbé Coyer recule l'époque de la bifurcation à l'âge de quatorze ou quinze ans. A ce moment, il divise les élèves en cinq classes : « celle de la robe, celle de l'épée, celle de l'église, celle de la négociation et celle des savants », dont il développe successivement le programme [2].

Ici encore, parmi les différentes carrières que les élèves peuvent embrasser, l'instinct utilitaire, auquel obéissent les instituteurs de ce siècle, les pousse à une prédilection manifeste pour les professions manuelles. La Chalotais veut habituer les enfants à observer « les machines simples qui produisent et facilitent le mouvement, à remarquer les effets sensibles du levier, des roues, des poulies, de la vis, du coin et des balances... Les femmes considèrent des ciseaux comme un bijou. » Cet auteur trouve je ne sais quel avantage à leur faire remarquer, de bonne heure, que cet instrument est composé « de deux leviers réunis par un clou, qui leur sert de point d'appui [3]. » Un écrivain de 89, désirant faire une large part à l'enseignement des arts et métiers, et voulant éclairer par l'expérience les leçons mécaniques, conduit, aux jours de congé, les élèves dans différents ateliers, où les ouvriers les plus habiles leur expliqueront l'usage des outils. Cet enseignement, outre son utilité pratique, pourrait avoir, dit-il, les plus heu-

[1] Fleury, *Essai sur les moyens de réformer l'éducation*, 1764, p. 16 et 44. Un écrivain de 1789 (Verlac : *Nouveau plan d'éducation*, p. 38-39), après avoir consacré trois ans à l'étude du latin qui doit n'être « qu'une nomenclature de mots, » renferme, dès onze ans, l'élève dans les connaissances spéciales à la profession qu'il compte embrasser un jour.

[2] Coyer, op. cit., p. 282-322.

[3] La Chalotais, op. cit., p. 62.

reuses conséquences pour le bien de la Société : « Un tour, un rabot, une scie, tombés par hasard sous la main d'un enfant, en ont fait quelquefois un très célèbre artiste. Quelques-uns de ces instruments, abandonnés pendant la récréation à la disposition des écoliers, feraient peut-être éclore des talents inconnus à leurs maîtres et à eux-mêmes [1]. »

Prétendre que la vue d'un rabot, d'une lime peut allumer quelquefois la flamme du génie, c'était pousser un peu loin l'amour des arts mécaniques; mais cet engouement n'était rien en comparaison de l'enthousiasme que les réformateurs de l'enseignement affichaient pour l'agriculture. Les académies s'occupaient volontiers des questions agricoles. Celle de Châlons avait pris pour devise : *A l'utilité ;* elle provoquait des mémoires sur la *culture du chanvre, sur l'amélioration de la condition des laboureurs.* L'agriculture fut surtout à la mode à partir de 1760. Plus de trente villes virent se former des sociétés qui faisaient des publications, encourageaient les laboureurs, provoquaient des cultures nouvelles, distribuaient des instruments perfectionnés, cherchaient à améliorer les races [2].

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, in-8°, p. 84-87. — Grivel, op. cit., t. II, p. 393 et seq., p. 402-459, indique les travaux manuels, les principes de labourage, les connaissances commerciales auxquels il faut initier les élèves. — Diderot parle comme La Chalotais : « Je pense, dit-il, qu'on devrait donner dans les écoles une idée de toutes les connaissances nécessaires à un citoyen, depuis la législation jusqu'aux arts mécaniques, qui ont tant contribué aux avantages et aux agréments de la société ; et, dans les arts mécaniques, je comprends les professions de la dernière classe des citoyens... Ces connaissances ont un attrait naturel pour les enfants dont la curiosité est la première qualité. »

[2] Babeau : *La ville*, p. 523.

Ces efforts méritent tous les éloges de l'historien : malheureusement le XVIIIe siècle, qui avait peut-être puisé une partie de son enthousiasme pour l'agriculture dans la lecture du Télémaque, ne put pas se défendre de tomber ici dans la sentimentalité. N'était-ce pas le cas de se livrer aux effusions d'une philanthropie expansive, toujours empressée à faire parade de sa tendresse pour le *pauvre peuple ?* Que de fois en ce siècle on célébra, même en chaire, l'agriculture, *la sainte agriculture ?* Que de larmes furent versées par les âmes sensibles, à la seule pensée de cette noble et modeste profession ! Que de fois on montra à une jeunesse attendrie Cincinnatus à la charrue, ou l'empereur de la Chine ouvrant tous les ans le premier sillon, pour donner le signal du labour à son immense empire ! Rollin avait dit, en homme sérieux, qu'il est bon de conduire quelquefois, aux jours de congé, les enfants à la campagne, pour les faire assister aux travaux des champs [1], ce qui pouvait être pour eux une distraction utile et agréable. Cette idée est reprise et exagérée par les réformateurs. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre aux jeunes Parisiens, qui souvent ignorent l'origine du pain qu'ils mangent, à connaître « les engrais, le labour, les semailles, les moissons, les vendanges, les instruments aratoires », il faut en faire autant d'agriculteurs. A cet effet, dans le jardin potager du collège,

[1] Cette idée paraît avoir été chère au XVIIIe siècle. Nous la retrouvons dans un livre publié en 1774 (*Principes d'institution*, par l'abbé Le More, p. 224). En 1791, le projet de Talleyrand portait le décret suivant : « On rendra souvent les enfants témoins des travaux champêtres et des ateliers ; ils y prendront part autant que leur âge le leur permettra. »

chaque élève aura son coin de terre, où il cultivera du blé ou des légumes. Les plus faibles « épierreront, d'autres sarcleront ; les plus forts laboureront à la bêche, ceux-là avec la charrue. » Chaque élève, pris d'un tendre amour pour ce coin de terre qu'il arrose de ses sueurs, apprendra par là même à respecter le droit de propriété. Ces jeunes hommes, appelés un jour à gouverner la nation, connaîtront par expérience un art sans lequel il n'y a point de nation, et, au besoin, ils sauront « s'attendrir sur les infortunés qui l'exercent [1]. »

Ces idées passaient des théories des pédagogues dans la pratique des maîtres. Condillac, précepteur du prince de Parme, nous apprend qu'on lui fit commencer un petit cours d'agriculture dans un jardin tenant à l'appartement. « Le prince bécha son champ, sema du blé, le vit croître, le vit mûrir et le moissonna » [2]. O scène attendrissante ! o sainte agriculture ! nous pouvons déjà prévoir les effusions et les fêtes champêtres de la Révolution.

[1] Coyer, *op. cit.*, p. 93. Voir aussi sur ce sujet Guyton de Morveau, *op. cit.*, p. 273 et seq. et Grivel, *op. cit.*, t. II, p. 362 et seq.
[2] Condillac, *Cours d'études*, discours préliminaire de la grammaire, 1782, t. Ier, p. 24.

LIVRE V

LA PHILOSOPHIE

CHAPITRE PREMIER

Attaques contre l'enseignement philosophique des collèges et contre la scolastique

I. Réaction contre la scolastique. — Lutte entre Aristote et Descartes. — II. Arguments pour ou contre la méthode scolastique. — Charge à fond. — III. Enseigner la philosophie en français. — Faire une grande place à la morale.

La philosophie ne pouvait échapper au besoin de réforme qui mettait en question tout le système d'instruction publique. Nous assistons ici, comme sur tant d'autres points, aux réclamations les plus ardentes contre la méthode d'enseignement suivie dans les collèges.

I

L'origine de ce mouvement remonte à la Renaissance. Le XVI[e] siècle, qui avait été, selon l'expression

de M. Cousin, « une sorte d'insurrection tumultueuse de l'esprit nouveau contre la scolastique », avait réussi à la bannir complètement de l'éducation littéraire proprement dite. Il essaya aussi de la chasser du domaine de la philosophie. Le lecteur connaît la lutte qui s'éleva alors contre le péripatétisme. On opposa Platon à Aristote, on se plut à opposer Aristote à lui-même, depuis que la découverte du véritable texte, au XVe siècle, apprit au monde stupéfait qu'on n'avait eu jusqu'alors qu'un Aristote incomplet et tronqué, pour le rendre orthodoxe. Les humanistes, dont les oreilles habituées au style cicéronien étaient blessées par le jargon de la scolastique, vinrent prêter main forte aux adversaires de l'aristotélisme. « Que dirai-je, s'écriait Nizolius, de cette immensité de termes barbares et inouïs jusqu'à ce jour, dont les dialectes latins ont souillé la philosophie par leur ignorance des choses et leur inhabileté dans l'art de parler ? Quel est celui qui a un peu fréquenté les écoles de ces philosophâtres et n'a pas entendu cent fois parler de potentialités, de quiddités, d'entités, d'eccéités, d'universalités, de formalités, de matérialités et de mille autres termes semblables ? »

Ce langage ne respire pas un grand amour pour la scolastique. La guerre était ouvertement déclarée. L'un des épisodes les plus connus de cette lutte fut l'attaque furieuse de Ramus contre Aristote. Portant la guerre en plein pays ennemi et au sein même de l'Université, il n'avait pas craint de donner pour titre à la thèse qui devait le faire recevoir maître ès arts cette proposition malsonnante : Tout est faux dans Aristote, *quæcumque ab Aristotele dicta essent commentitia esse*.

L'exagération de ces attaques devait les faire échouer. Les écrivains en vogue n'en continuèrent pas moins la campagne contre la scolastique, en jetant le ridicule sur cette méthode. Dans Rabelais, Gargantua [1], retenu « pendant dix-huit ans et onze mois » sur le *de modis significandi*, « en rien ne prouffitait et, qui pis est, en devenait fou, nyais, tout resveux et rassoté. » Que pouvait-on apprendre de vieux professeurs bourrés de syllogismes, cousus de *baroco* et de *baralipton* ? « Leur savoir n'était que besterie, et leur sapiance n'était que moufles, abastardissant les bons et nobles esprits et corrompant toute fleur de jeunesse. » Aussi, lorsque Rabelais met une harangue dans la bouche d'un professeur de l'Université de Paris, Janotus de Bragnardo, ce ne sont que raisonnements absurdes, arguments *in modo et in figura*, phrases latines dans le genre de celle-ci : *ego habet bonum vino*. Montaigne railla à son tour ces écoles de parlerie, ces ordonnances logiciennes et aristotéliques et tout ce bastelage qui lui rappelait les joueurs de passe-passe. « Qui, disait-il, a pris l'entendement en la logique ? Veoid-on plus de barbouillage au caquet des harengieres qu'aux disputes publicques des dialecticiens ? » Veut-on un exemple de subtilité sophistique : « Le jambon fait boire, le boire désaltère ; par quoy le jambon désaltère. — Qu'il s'en mocque... C'est baroco et baralipton qui rendent leurs suppots ainsi crottez et enfumez [2]. »

[1] Liv. I, ch. xv.

[2] Essais, liv. III, ch. VIII ; liv. Ier, ch. xxv. Montaigne dit ailleurs : « Aristote n'amusa point son disciple à composer des syllogismes. D'où vient qu'en France les enfants trompent assez

Ces plaisanteries lancées contre la méthode scolastique par des auteurs dont les écrits étaient dans toutes les mains ; l'esprit de révolte, s'attaquant à toutes les institutions du passé, trouvant le joug de l'école aussi insupportable que tout autre; l'exemple de l'enseigement classique, qui s'était débarrassé de toute subtilité syllogistique en littérature et en grammaire, pour ne s'appliquer qu'à l'étude des textes, tout un ensemble de circonstances avait contribué à discréditer dans l'opinion les arguties philosophiques. Néanmoins Aristote et les vieux procédés d'argumentation continuaient à régner dans les collèges. Les statuts de 1598 nous en fournissent la preuve[1]. La classe de philosophie durait deux ans et avait toujours pour base l'étude d'Aristote. La première année était consacrée à la logique et à l'éthique, la seconde à la physique et à la métaphysique. L'usage des disputes était maintenu[2]. C'est au point qu'en comparant

ordinairement l'espérance que l'on en a conçue ? J'ai ouï dire à des gens d'entendement que les collèges où on les envoie les abrutissent ainsi. »

[1] Les *artiens*, en quittant la rue du Fouare pour l'intérieur des collèges, ne firent plus que deux années de philosophie au lieu de quatre. La première année, on interprétait dans les classes du matin la logique en commençant par les catégories. Venaient ensuite le traité de l'*Interprétation*, les cinq premiers livres des *Analytiques*, les huit livres des *Topiques*, enfin les deux livres de la *Démonstration*. On expliquait l'Éthique dans les classes du soir. La seconde année était occupée, le matin à la *Physique* d'Aristote, le soir à sa *Métaphysique*.

[2] Les élèves, après avoir argumenté la première année dans l'intérieur du collège, devaient, durant la seconde, paraître en public et, vers le carême, traiter sous forme oratoire une question de logique ou de morale. Au mois de juin, ils devaient répondre sur toutes les parties du cours, logique, morale, physique et métaphysique. Voy. art. 44. L'article 43 porte textuellement : « Les

les statuts de 1598 avec ceux donnés à l'Université, en 1452, par le cardinal d'Estouteville, on n'aperçoit guère au premier abord les progrès accomplis. Ils étaient cependant réels. Tandis que le cardinal d'Estouteville prescrit aux professeurs de suivre Aristote de point en point et chapitre par chapitre, le législateur de 1598 n'affiche plus de superstition pour le maître. « Le texte d'Aristote, dit l'article 42 des statuts, sera expliqué philosophiquement et non grammaticalement. C'est la solidité du fond plutôt que la force des mots qu'il faut faire ressortir. » On peut voir dans ces paroles la condamnation des subtilités scolastiques, qui avaient soulevé tant de questions oiseuses et déshonoré si souvent l'enseignement philosophique. A côté de la vénération pour Aristote perce déjà une vague aspiration vers une méthode plus simple et moins aride que celle pratiquée jusqu'alors.

écoliers qui étudient la philosophie, tant dans la rue du Fouare que dans chaque collège particulier, seront exercés aux disputes privées et publiques, suivant l'usage et les statuts anciens. » Il fallait aussi argumenter pour obtenir les grades des Facultés supérieures, théologie, droit canon, médecine. Les art. 13 et 14 des statuts de 1598, pour la Faculté de médecine, portent que « les nouveaux bacheliers passeront le reste de l'été dans les disputes et les discussions intérieures, dans les leçons tant publiques que privées. L'hiver suivant, ils passeront de cet exercice intérieur et domestique au grand jour de la lutte, et, depuis la Saint-Martin jusqu'aux jours gras, chaque semaine, s'il est possible, ils répondront publiquement, l'un après l'autre, sur la question *quodlibetaire* (sur tout sujet). » — Depuis les Cendres jusqu'à la veille de la fête de Saint-Pierre et Saint-Paul, les bacheliers avaient à répondre sur la question *cardinale*, dispute qui durait depuis cinq heures du matin jusqu'à midi. Art. 16 et 49. Enfin l'art. 2 faisait une obligation aux étudiants en médecine d'assister fréquemment « aux disputes et aux leçons publiques. »

Laissez paraître Descartes. Que cet heureux novateur rende sa méthode accessible à tous, en l'écrivant en français, en débarrassant l'entrée de la philosophie de l'appareil redoutable dont l'avait hérissée l'ancienne scolastique ; qu'il donne pour point de départ à la philosophie l'étude de l'âme humaine ; qu'il fournisse à la métaphysique sa base la plus solide, en proclamant l'évidence comme fondement de la certitude : que les grands écrivains, que les grands philosophes du siècle, Arnauld, Malebranche, Fénelon, Leibnitz, Bossuet lui-même, se fassent plus ou moins ses disciples, l'inspiration cartésienne, portée par l'esprit nouveau, ne manquera pas d'avoir son influence jusque dans l'enseignement des collèges. La faveur croissante de Descartes jettera l'alarme dans le camp des amis d'Aristote, et alors on assistera à une lutte étrange entre les partisans et les adversaires de l'auteur du Discours sur la méthode.

Tandis que ces derniers, voyant l'opinion publique abandonner Aristote, font mander les partisans des idées nouvelles[1] devant le parlement, devant l'archevêque de Paris, devant la Sorbonne, pour y recevoir l'ordre d'avoir à renoncer « à la doctrine de M. Descartes que le roy a défendu qu'on enseignât pour de

[1] Voy. dans le livre définitif de M. F. Bouillier : *Histoire de la philosophie cartésienne*, t. I, ch. XXII, l'exposé des persécutions qu'eut à subir cette philosophie. En 1663, les ouvrages de Descartes sont mis à l'index. C'est de 1670 à 1690 que sévit surtout la persécution. En 1671, les rigueurs de l'Université et même du Parlement sont provoquées contre le cartésianisme ; c'est à cette occasion que l'arrêt burlesque de Boileau empêcha Lamoignon de prononcer une condamnation. En 1677, 1691, 1704, ordre aux professeurs de ne pas s'éloigner des principes d'Aristote, ou de signer des formulaires.

bonnes raisons », les poètes eux-mêmes prennent parti, avec le public, contre Aristote. Les leçons que Molière fait donner par le docteur Pancrace à Sganarelle, le dialogue de Th. Diafoirus avec Angélique, l'arrêt burlesque de Boileau contre « une inconnue, nommée la raison, qui aurait entrepris d'entrer par force dans les écoles de l'Université et, pour cet effet, à l'aide de certains quidams factieux, gassendistes, cartésiens, malebranchistes et pourchotistes, gens sans aveu, se serait mis en état d'en expulser Aristote, ancien et paisible possesseur desdites écoles », tout prouve que les rieurs n'étaient pas du côté d'Aristote. Malgré toutes les défenses, tous les arrêts, la philosophie cartésienne recrute partout des disciples, à l'Oratoire, dans la congrégation de Saint-Maur, de Sainte-Geneviève et jusque chez les Jésuites. Dans le clergé de France, elle inspire non seulement des hommes tels que Bossuet et Fénelon, mais encore une foule de disciples obscurs, et ce n'est pas du seul évêque de Léon que Mme de Sévigné eût pu écrire qu'il était « cartésien à brûler ». Descartes occupe les châteaux, les salons, les poètes, les grands seigneurs, les princes, comme Condé, les femmes, comme Mme de Sévigné. La spirituelle marquise, faisant allusion à l'enthousiasme de sa fille pour la philosophie nouvelle, aime à lui parler du *Père Descartes*. Enfin, l'Académie des sciences, en consacrant officiellement les méthodes de ce philosophe en géométrie et ses principes en physique, proclame en quelque sorte son triomphe.

En présence de cet enthousiasme croissant pour la philosophie cartésienne, ne nous étonnons pas que certains écrivains du XVIIe siècle, comme le P. Lamy

de l'Oratoire[1], l'abbé Fleury[2], aient parlé avec quelque irrévérence de la scolastique. Mais ce qui valait mieux que ces attaques ou que la verve satirique des poètes. pour discréditer l'ancienne philosophie des collèges, c'était de la remplacer. La *Logique de Port-Royal*, parue en 1662, travailla puissamment à ce résultat. Cette œuvre. due à la collaboration de Nicole et de Arnauld, reproduisait. il est vrai, les formes du raisonnement et les règles du syllogisme tracées par Aristote; mais elle était toute pénétrée de la méthode, de l'esprit de Descartes, et les auteurs de ce livre n'y

[1] Le P. Lamy est ennemi de la méthode scolastique. Parlant des théologiens du Moyen Age : « qui en lit un, les lit tous en même temps, dit-il. Ils ne disent que la même chose, avec cette seule différence que ce qui est dans les uns en preuve est chez les autres en objection. Ce serait une folie de vouloir les lire tous. Il faut en lire un et préférer le plus court. » *Entretiens sur les sciences*. Lamy veut aussi qu'on enseigne aux élèves la philosophie de l'histoire.

[2] L'abbé Fleury déclare que « le langage de la philosophie scolastique .., n'est digne par lui-même d'aucun respect particulier. » Il s'élève contre les « vaines subtilités », contre les raisonnements, recherches et « curiosités inutiles. » Pour montrer que la logique et la métaphysique sont à la portée de tout le monde, il donne les raisons suivantes où l'on sent l'inspiration de Descartes. Le véritable philosophe, dit-il, « remonte toujours jusqu'à ce qu'il ait trouvé un principe de lumière naturelle et une vérité si claire qu'il ne puisse la révoquer en doute. » L'objet de la philosophie, qui a pour fondement l'évidence, est « ce qui se passe en nous-mêmes, ce que nous connaissons le mieux. » Aussi, « le bon sens commun, l'attention, l'expérience » suffisent pour réussir dans cette philosophie où il s'agit de ne s'arrêter qu'à « des idées claires. » Fleury : *Traité du choix des études*, ch. XIII et XIX. — Mabillon écrivait vers la même époque : « On doit se servir de la logique pour former le jugement et non pour le gâter, comme il arrive à ceux qui ne l'étudient que pour apprendre à argumenter en forme dans une dispute, c'est-à-dire chicaner. » *Traité des études monastiques*, part. II, ch. IX, n° 1.

perdaient aucune occasion de combattre Aristote. La Logique de Port-Royal pénétra rapidement dans l'Université. En 1695, nous voyons le célèbre Pourchot, successivement professeur aux Grassins et au collège des Quatre-Nations, publier un cours de philosophie, dont les ouvrages de Descartes et la Logique de Port-Royal avaient fourni les principaux éléments. Après lui, Demontempuys et Dagoumer continuèrent à donner la même direction à l'enseignement philosophique. Les tracasseries qu'eurent à subir ces professeurs, au sujet de leurs doctrines cartésiennes, furent les dernières. Au commencement du XVIIIe siècle, la révolution philosophique peut être considérée comme accomplie, et, en 1721, dans le projet de nouveaux statuts [2] soumis au régent pour la réforme de l'Université, nous trouvons Descartes associé à Aristote, l'intelligence de la philosophie nouvelle unie au respect de la tradition. Les professeurs n'avaient pas attendu cette consécration, en quelque sorte officielle, de la philosophie moderne pour lui ouvrir les collèges. Rollin nous apprend qu'on faisait lire aux écoliers les plus forts « certaines parties des six livres de la *Recherche de la vérité* de Malebranche, les *Méditations et les Principes de physique* de Descartes, » en leur demandant d'en faire des extraits par écrit, « chacun à leur manière et avec ordre et méthode. » Le triomphe de Descartes semblait donc complet; il inspirait Arnauld,

[1] *Institutio philosophica Edm. Purchotii, ad faciliorem veterum ac recentium philosophorum lectionem accomodata*, 1695, 4 vol. in-12.

[2] L'un des articles du projet porte : « *Logicæ præcepta desument, tum ex Aristotele, maximeque ex Cartesii Methodo, et Arte cogitandi, denique ex Meditationibus metaphysicis..., ita ut neque novitatis studium venerandæ antiquitati noceat, neque nimius antiquitatis amor veritati.* »

Bossuet, Fénelon, suscitait Malebranche, Leibnitz, changeait la face des sciences et marquait son influence jusque sur la littérature et sur les mœurs [1].

II

Le XVIIIe siècle trouva donc Descartes en faveur dans l'Université et les congrégations, les Jésuites exceptés. Mais, si Aristote avait consenti à partager son empire avec les grands philosophes du XVIIe siècle, la vieille méthode continuait à régner dans les collèges, et tous les jeunes philosophes étaient obligés de passer par la scolastique.

Les esprits étaient habitués depuis trop longtemps à ces formes d'argumentation sévère, où le discours bâti comme un squelette, dédaigneux de tout ornement, ne procède que par propositions, concessions, distinctions, majeures, mineures et conséquences, pour que les professeurs pussent facilement abandonner la méthode aristotélicienne. Les maîtres continuaient d'ailleurs à la trouver supérieure à toute autre. Ils aimaient à faire ressortir combien elle est propre à former au raisonnement, à la logique. Ils tenaient pour la maxime du Moyen Age que le fer aiguise le fer : *ferrum ferro acuitur*. Ils disaient avec lui que la dialectique est à la rhétorique, ce que

[1] Le P. D'Avigny constatait en 1725, dans ses *Mémoires*, ce triomphe de Descartes : « Des universités entières, disait-il, l'ont proscrit, et la proscription n'a servi qu'à lui faire jeter de plus profondes racines. Il a été censuré par l'inquisition et le décret ne lui a pas ôté un seul de ses sectateurs, du moins en deçà des monts. »

le poing fermé est à la main ouverte. L'élève, obligé de défendre une thèse sous l'œil d'un adversaire prêt à profiter de la moindre distraction, à pénétrer par la moindre brèche laissée dans ses déductions, est forcé de n'affirmer que ce qu'il peut prouver, de distinguer à propos, de définir, de décomposer les éléments d'une proposition, d'envisager une vérité sous toutes ses faces, de repousser enfin tous les assauts de l'ennemi. Il prend à cette gymnastique intellectuelle des habitudes de clarté, de précision, de solidité, de justesse, de promptitude et de vivacité d'esprit qui auront une influence sur sa vie entière. Le XVII[e] siècle était convaincu de l'utilité de la scolastique. Il attribuait aux résultats de cette méthode, pratiquée pendant des siècles, les qualités de précision, de netteté, de clarté, de logique et d'analyse qui distinguent l'esprit français et la langue française[1]. Il admirait dans les orateurs contemporains, en particulier dans Bourdaloue, cette marche ferme, cet *art de diviser* que M. Renan, dans ses *Souvenirs d'enfance,* signale comme un des grands résultats de l'enseignement scolastique. Enfin, le XVII[e] siècle était essentiellement conservateur; dès lors, il ne fallait pas s'attendre à le voir répudier facilement ces formes syllogistiques qu'Aristote avait tracées d'une main puissante et qui, depuis l'âge le plus reculé, étaient demeurées un des grands procédés de l'esprit humain.

Le XVII[e] siècle avait d'autres raisons pour maintenir

[1] Lorsque Fénelon, dans sa lettre à l'Académie, déplorait la suppression dans notre idiome de l'inversion, qui donne quelquefois tant de variété et de force au grec et au latin, il signalait une lacune regrettable à certains égards, mais il constatait par là même l'admirable conformité de notre syntaxe avec la logique.

la méthode scolastique dans ses collèges. Il regardait le langage de l'école comme admirablement propre à défendre la foi, à trouver pour définir, pour délimiter une vérité dogmatique, ces formules exactes, ces termes rigoureux, qui par leur précision même déconcertent la chicane et ne donnent aucune prise à l'erreur. Cet avantage était particulièrement apprécié par Bossuet. « On voit par expérience, disait-il, que ceux qui n'ont pas commencé par là et qui ont mis leur fort dans la critique sont sujets à s'égarer beaucoup, lorsqu'ils se jettent dans les matières théologiques[1]. » La méthode scolastique paraissant dès lors si utile à la théologie, la *Sorbonique* devant rester, jusqu'à la Révolution française, l'épreuve nécessaire des aspirants aux grades théologiques, lesquels étaient l'ambition de la plupart des étudiants en philosophie, ne nous étonnons pas que l'habitude d'argumenter soit restée en honneur dans les écoles publiques.

L'exemple même de Bossuet ne pouvait que fortifier la confiance du XVII[e] siècle dans la bonté de ses traditions. Bossuet, avant de faire entendre dans la chaire cette voix qui devait reculer les bornes de l'éloquence humaine, avant de se livrer aux vastes travaux qui devaient illustrer sa vie, avait fait dix années d'études supérieures au collège de Navarre. Dans les joutes publiques qu'il eut à soutenir pour conquérir ses grades théologiques, il s'était montré un argumentateur consommé, tenant tête à ses contradicteurs avec une telle promptitude de riposte, une telle sûreté de dialectique, que la maison de Navarre l'opposa avec orgueil à la maison de Sorbonne et aux

[1] Bossuet : *Défense de la tradition des SS. Pères*, liv. III, ch. XX.

Jésuites, que le vainqueur de Rocroi, présent à la discussion de sa thèse de licence, fut tenté de se mesurer sur cet autre champ de bataille avec un adversaire plus digne de lui [1]. Temps véritablement favorable à la scolastique que celui où de tels exercices étaient un événement, où un capitaine qui s'appelle Condé se croit capable d'argumenter contre un logicien qui s'appelle Bossuet, où le respect des formules est tel que le refus, par ce dernier, de saluer le prieur de Sorbonne par le *dignissime domine prior* traditionnel soulève une tempête, où enfin aucune discussion ne peut s'élever sur un point de dogme, dans l'enceinte de la Sorbonne, sans que les vieux docteurs, maniant le syllogisme comme les soldats l'épée, ne se livrent à ces joutes brillantes que nous ont conservées les procès-verbaux de l'époque.

Chez Bossuet, le disciple de Descartes ne tua jamais l'élève de Navarre. L'inspiration cartésienne, on l'a plusieurs fois démontré, est manifeste dans plusieurs de ses ouvrages [2]; mais lorsque le précepteur du Dauphin voudra rédiger sa *Logique*, il consultera

[1] Voy. A. Floquet : *Études sur la vie de Bossuet*, et aussi ce que l'illustre historien de Condé, M. le duc d'Aumale, dit de la jeunesse de son élève.

[2] Il suffit de citer ce passage de sa *Lettre à Innocent XI*, qui fait si bien connaître l'inspiration de la philosophie de Bossuet : « La philosophie, dit-il, consistant principalement à rappeler l'esprit à soi-même, pour s'élever ensuite comme par un degré sûr jusqu'à Dieu, nous avons commencé par là comme par la recherche la plus aisée, aussi bien que la plus solide et la plus utile qu'on se puisse proposer. Car ici, pour devenir parfait philosophe, l'homme n'a besoin d'étudier autre chose que lui-même, et sans feuilleter tant de livres, sans faire de pénibles recueils de ce qu'ont dit les philosophes, ni aller chercher bien loin des expériences, en remarquant seulement ce qu'il trouve en lui, il reconnaît par là l'auteur de son être. »

plutôt les cahiers de son ancien maître Nicolas Cornet que les écrits du grand philosophe du XVIIe siècle. Bossuet, que son ferme bon sens rendait un homme de juste milieu, ne fut pas le seul à faire alors une part à la philosophie ancienne, tout en comprenant les besoins des temps nouveaux. Port-Royal, qui a tant simplifié la logique, expose néanmoins assez longuement, dans son *Art de penser*, les règles du raisonnement, et en cherchant bien, il ne serait pas difficile de trouver dans ce livre certains termes décriés de l'école, comme *baroco* et *baralipton*. Ne nous étonnons pas que le XVIIe siècle soit resté fidèle dans son enseignement philosophique à la méthode syllogistique [1] dont Leibnitz et Descartes lui-même avaient reconnu les avantages [2].

[1] Une enquête faite en 1669 par le délégué du roi au collège de Nantes tenu par les Oratoriens, nous fait connaître la part que la scolastique occupait au milieu du XVIIe siècle dans l'enseignement de la théologie et de la philosophie. Les deux professeurs de théologie consacraient « une demi-heure à dicter les leçons d'un traité, une autre demi-heure à l'explication du texte, et *le reste du temps à disputer*, prenant pour base de leur enseignement des traités de scholastique et la doctrine des sacrements. Le samedi était plus particulièrement consacré aux discussions. » — Les élèves de logique et de physique, nommés aussi philosophes, restaient en classe « deux heures le matin et deux heures de l'après-midi, et leur temps se partageait de même entre la dictée, l'explication et la discussion. » Cependant, la dernière demi-heure leur était laissée pour écrire. De quinze jours en quinze jours, ils soutenaient des « thèses imprimées toutes écrites en latin. » Les grands actes solennels avaient lieu à la Saint-Marc et à la fin de l'année. — Voy. Léon Maître, *L'instruction publique dans le comté nantais, avant 1789*, p. 171-172.

[2] « Je tiens que l'invention de la forme des syllogismes est une des plus belles de l'esprit humain et même des plus considérables. C'est une espèce de mathématique universelle dont l'importance n'est pas assez connue ; et l'on peut dire qu'un art d'infaillibilité y est contenu, pourvu qu'on sache et qu'on puisse s'en bien ser-

Le XVIIIe siècle ne pouvait accepter cet héritage. Il trouva la méthode aristotélicienne dans l'enseignement des collèges, l'inspiration cartésienne dans les publications philosophiques : il se chargea de renverser l'une et l'autre.

Il commença par déclarer une guerre à mort à la scolastique. Il est facile de deviner les raisons de cette hostilité. Pour employer avec succès l'argumentation syllogistique, il faut une longue préparation. La terminologie de l'école forme une langue à part qu'on ne peut pénétrer sans une véritable initiation. Comment faire accepter à un siècle léger, volage, amoureux du bien dire, des traités écrits dans un latin barbare, hérissé d'expressions sentant leur Moyen Age? A une époque où tout écrivain, voulant avoir l'oreille de ses contemporains, devait, selon le mot et l'exemple de Voltaire, se donner tant de peine pour n'en laisser aucune à ses lecteurs ; où le futur auteur de l'*Esprit des lois* croyait devoir débuter, lui magistrat, par les *Lettres persanes* et commencer par amuser son siècle, pour avoir plus tard le droit de l'instruire ; où l'esprit, le trait, le fin, le délicat, le raffiné, l'exquis pouvaient seuls recommander un écrit ; où ce que l'on craignait avant tout dans une

vir, ce qui n'est pas toujours permis. » Leibnitz : *Nouveaux essais*, liv. IV, ch. XVII. — Descartes avait reconnu dans l'art du syllogisme une arme excellente « pour les combats de la dialectique, qui exercent l'esprit des jeunes gens et qui éveillent en eux l'activité et l'émulation. » — A en juger par l'exemple de Ch. Perrault, logicien du collège de Beauvais, à Paris, en 1643, les élèves ne trouvaient pas à cette époque dans les exercices d'argumentation, les dégoûts dont vont nous parler les réformateurs du XVIIIe siècle. « Je trouvais tant de plaisir à argumenter en classe, dit Perrault dans ses Mémoires, que j'aimais autant les jours où on y allait, que les jours de congé. »

lecture c'était de s'y ennuyer, comment faire accepter, des générations grandissant dans un pareil milieu, le lourd bagage de l'argumentation aristotélicienne toute chargée de la rouille des siècles ?

La question de forme se compliquait ici d'une question de fond. L'éducation scolastique. qui donne à l'élève une certaine promptitude d'esprit, semble favoriser plutôt la faculté de raisonner que le besoin d'apprendre. Là où il suffit de trouver une majeure. une mineure et une conclusion pour bâtir toute une argumentation, on s'inquiète moins d'étendre ses connaissances que d'aiguiser sa dialectique. Ce n'est pas la scolastique qui initiera l'élève à la critique historique, à l'étude des faits sur lesquels repose l'autorité des Écritures, à la discussion des témoignages des Pères, aux procédés d'expérimentation servant à établir une science ou à en reculer les limites par des données nouvelles. N'est-ce pas là la grande cause des subtilités qui ont trop souvent déshonoré cette méthode ? N'est-ce pas l'habitude de manier plutôt des raisonnements que des faits, des arguments plutôt que des observations, qui a donné naissance à tant de vaines conclusions sorties quelquefois d'une simple définition de mots, à ces discussions futiles qui, selon l'expression de Bacon, habituent l'esprit à se passer de l'évidence, à ces joutes stériles, où les lutteurs semblent moins préoccupés de la vérité d'une thèse que de la gloire de battre un adversaire ?

Les défenseurs de la scolastique avaient beau répéter qu'une méthode bonne en elle-même n'était pas responsable de tels excès, ils avaient beau désavouer, avec Bossuet, ceux qui donnaient, « comme le but de la

science », ce qui ne doit être « qu'un moyen pour y avancer ceux qui commencent [1] » ; les détracteurs de l'ancienne méthode répondaient que la philosophie des collèges n'avait pas su se défendre, malgré l'influence toujours croissante de Descartes, des subtilités de l'école. En parcourant certains traités parus à la fin du XVII[e] siècle et au commencement du XVIII[e], on y trouve en effet d'interminables prolégomènes, des questions sur l'évidence de la philosophie, sur la philosophie spéculative et la philosophie pratique, vaines recherches qui consacraient à des discussions stériles un temps précieux pour des études plus sérieuses [2]. Comment intéresser à ces curiosités d'un autre âge un siècle obéissant à un mouvement de réaction irrésistible contre le passé, pris de dégoût pour les discussions dont l'éternelle querelle du jansénisme continuait à fatiguer l'opinion publique, se déclarant hautement l'ennemi de toute métaphysique ? Comment des écrivains, auxquels les questions sur Dieu, sur l'âme humaine, c'est-à-

[1] « La méthode, dit Bossuet, qui consiste dans cette manière contentieuse et dialectique de traiter les questions, aura son utilité, pourvu qu'on la donne non comme le but de la science, mais comme un moyen pour y avancer ceux qui commencent ; ce qui est aussi le dessein de saint Thomas dès le commencement de sa Somme, et ce qui doit être celui de ceux qui suivent sa méthode. » *Déf. de la trad. et des SS. Pères*, liv. III, ch. XX.

[2] On trouve dans un traité de philosophie, paru vers la fin du XVII[e] s. (*Philosophia vetus et nova ad usum scholæ accomodata*, 1681, 6 vol. in-12), la preuve qu'Aristote faisait encore le fond de l'enseignement des collèges à cette époque. Le premier volume porte : *Disputatio prima de Universali generatim*, p. 119-158. — *Disputatio de Universalibus sigillatim*, p. 158-192. — *Commentarii in categorias*, p. 192 et seq. On lit page 26 : *Tria sunt generationis principia : materia, forma et privatio, etc.*

dire sur les éternels fondements de toute philosophie. allaient sembler des recherches vaines et des questions oiseuses, pouvaient-ils accueillir avec faveur une méthode paraissant bâtir des arguments sans fin sur un échafaudage de mots ?

Une dernière cause acheva de discréditer la scolastique dans l'opinion du XVIII[e] siècle. Cette méthode, procédant par voie de déduction. tire les conséquences des vérités connues, mais elle ne sert guère à en découvrir de nouvelles [1]. Or le XVIII[e] siècle, loin de se contenter des connaissances acquises par les âges précédents, avait la noble ambition de faire faire de vastes progrès à l'esprit humain. Il s'éprit en particulier d'un bel amour pour les sciences physiques et mathématiques. La Sorbonne se plaignait déjà, vers la fin du XVII[e] siècle, que les aspirants au grade de maître ès-arts, prissent pour sujet de thèse les questions de physique de préférence aux autres parties de la philosophie. L'archevêque de Paris eut beau rappeler les candidats au respect des antiques traditions, ils continuèrent à suivre l'entrainement général de la nation vers les sciences nouvelles. C'est par l'observation, par l'induction que ces sciences grandissaient chaque jour. Ces méthodes, étant un instrument de découverte, étaient les seules appréciées

[1] « Le syllogisme sert plutôt à expliquer à autrui les choses qu'on sait, ou même à parler sans jugement des choses qu'on ignore, qu'à les apprendre. » Descartes : *Disc. de la Méth.*, part II. — Bacon et les auteurs de la Logique de Port-Royal font remarquer que, le raisonnement syllogistique étant toujours basé sur les prémisses, si les prémisses sont fausses, ce qui arrive souvent, disent-ils, « tout ce qu'on bâtit sur de tels fondements, ne peut avoir de solidité. » *Novum organum*, I, XIX.

par un siècle avide de pénétrer de plus en plus les secrets de la nature [1]. Par contre, la méthode scolastique, la méthode syllogistique, se bornant à tirer les conséquences de prémisses toujours connues, perdaient toute l'importance, tout le crédit que l'opinion publique accordait à la méthode contraire. Aussi la scolastique sera d'autant plus impopulaire que, dominant encore la philosophie des collèges et par conséquent l'enseignement de la physique qui en faisait partie, elle paraissait un obstacle aux progrès de cette dernière science. On comprend les dédains, les colères des réformateurs, basant avec raison l'étude des sciences naturelles sur l'observation, et trouvant les élèves occupés à des raisonnements sur la physique en général ou sur telles autres questions plus spéculatives que pratiques.

Ces raisons diverses peuvent nous faire pressentir avec quelle ardeur va être menée la campagne contre cette malheureuse scolastique ; étant une tradition du passé, elle devait disparaître avec lui. Locke [2], dont les ouvrages furent rapidement traduits en français, avait fait, dès 1695, une charge à fond contre cette méthode. Il l'avait représentée comme moins apte à faire « un habile homme » qu'un « disputeur sans jugement, un opiniâtre » tenant à honneur « de contredire tout le monde », ne cherchant que « le plaisir de triompher », indifférent à la vérité et se dérobant à l'évidence pour « prolonger la dispute », sans pouvoir se rendre

[1] Le P. Navarre, op. cit., p. 11, fait un grand éloge de Bacon et ne veut donner d'autre base à la philosophie que « l'expérience, l'observation, l'évidence. »

[2] Locke : *Traité de l'éducation des enfants*, p. 342-344.

le témoignage d'avoir jamais fait taire, encore moins d'avoir convaincu un adversaire. Tous les écrivains du XVIII[e] siècle vont reprendre la thèse de Locke, et renchérir à qui mieux mieux dans leurs anathèmes. Il faut entendre Crousaz [1] nous présenter la philosophie, la métaphysique des collèges comme le pays des ombres et des chimères, le magasin des grands mots qui ne signifient rien. « C'est là, dit-il, que l'on se perfectionne dans l'art de parler sans savoir ce qu'on dit », de disserter sur Dieu « sans respect », de « chicaner à outrance sur ses attributs adorables. » La voie était ouverte à toutes les récriminations, et, parce que la scolastique s'est prêtée trop souvent à des questions oiseuses et à de vaines subtilités, elle va être frappée d'une condamnation sans retour.

L'attaque la plus passionnée, la plus bruyante, fut celle que d'Alembert lança du haut de l'Encyclopédie [2], au milieu même du siècle. Après avoir dit que l'élève a été occupé pendant sept ou huit ans à étudier « des mots », il nous le montre entrant enfin dans cette classe où on croit lui apprendre des choses. Qu'elle erreur! s'écrie ici d'Alembert. « La philosophie des collèges ouvre, pour l'ordinaire, par un compendium qui est, si on peut parler ainsi, le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles sur l'existence de la philosophie, sur la philosophie d'Adam, etc. On passe de là à la logique. Celle qu'on enseigne, du moins dans un grand nombre de collèges, est à peu près celle que le maître de philosophie se propose d'apprendre au *bourgeois gentilhomme*. On y enseigne

[1] Crousaz, op. cit., t. I, p. 384

[2] Mot : *Collège*.

à bien concevoir par le moyen des universaux, à bien juger par le moyen des catégories, et à bien construire un syllogisme par le moyen des figures *barbara, celarent, darii, ferio, baralipton*, etc. On y demande si la logique est un art ou une science, si la conclusion est de l'essence du syllogisme, etc., toutes questions qu'on ne trouvera pas dans l'Art de penser, ouvrage excellent. La métaphysique est à peu près dans le même goût. On y mêle aux plus importantes vérités les questions les plus futiles. Avant et après avoir démontré l'existence de Dieu, on traite avec le même soin les grandes questions de la distinction formelle ou virtuelle, de l'universel de la part des choses et une infinité d'autres. N'est-ce pas outrager et blasphémer, en quelque sorte, la plus grande des vérités que de lui donner un si ridicule et si misérable voisinage? Dans la physique on bâtit à sa mode un système du monde ; on y explique tout ou presque tout ; on y suit ou on y réfute à tort et à travers, Aristote, Descartes et Newton. On termine ce cours de deux années par quelques pages de morale, qu'on rejette pour l'ordinaire à la fin, sans doute comme la partie la moins importante. »

Ce passage de l'Encyclopédie méritait d'être reproduit en entier, parce qu'il résume d'une façon bruyante toutes les attaques déjà portées ou qui allaient s'élever encore contre la philosophie des collèges. Le grand coupable, c'est toujours la scolastique. La Chalotais nous montre les jeunes gens contractant en classe une telle habitude « de disputer et de chicaner », que pendant le reste de leur vie, certains croient être encore « sur les bancs de l'école ». C'est, dit-il, une

telle éducation qui prépare ces querelles théologiques, « l'opprobre de la religion et de la raison, le fléau des états, des lettres et des bonnes mœurs [1]. » Guyton de Morveau tient ici le même langage que La Chalotais. Dans son *Mémoire sur l'éducation publique* [2], il développe longuement cette proposition : *Nécessité de supprimer la scolastique.* Pour lui, la scolastique est un exercice où l'on s'occupe plus des mots que des choses, où le plaisir de triompher d'un adversaire l'emporte toujours sur l'intérêt de la vérité, où les combattants n'oublient jamais la maxime de l'école : *Dites ce que vous voudrez, mais ne restez pas court.* « O puériles inepties ! C'est pourtant sur ces belles choses que nous fronçons le sourcil. Voilà ce que nous enseignons avec une gravité qui va jusqu'à la tristesse et à la pâleur... Livrer des jeunes gens à ces combats, c'est les mener à l'erreur par le délire de l'orgueil... Que le voile tombe enfin, que le jour nous éclaire et qu'il soit désormais tenu pour constant que, loin qu'il soit avantageux d'exercer un jeune homme à la dispute, il faut, au contraire, empêcher avec soin qu'il ne s'accoutume à toute cette ergoterie qu'on réduit en art dans l'école. » Supprimer « ce jargon pédantesque », c'est enlever à la philosophie « ce dégoût qu'il y a en quelque sorte attaché », c'est lui rendre cet attrait qui accompagne toujours la simple vérité, c'est simplifier ces « cahiers volumineux, qui pourraient contenir trois fois autant de choses en autant d'espace », c'est discréditer à jamais

[1] La Chalotais, op. cit., p. 20, 109.
[2] P. 233-244.

tant de questions futiles qui n'ont de consistance que par les ressources que fournit la dialectique, c'est tarir enfin cette ardeur de dispute que la scolastique allume dans le cœur de la jeunesse.

Il fallait que ce siècle eût une bien grande horreur des discussions philosophiques ou théologiques s'agitant autour de lui, pour qu'il mit une telle passion à combattre la scolastique, d'où semblait lui venir tout le mal. Il s'agissait de faire cesser à tout prix, disait Mathias, « la manie de disputer de tout. » Loin d'ici, s'écriait-il, cette « scolastique qui a changé la science la plus respectable en une science pleine d'inutilités, d'invectives, de mots, de possibilités ridicules, d'hypothèses hasardées et plus propres à faire naître des doutes sur la religion qu'à l'expliquer [1]. » C'est à qui trouvera les expressions les plus énergiques pour flétrir une méthode ayant depuis des siècles, soulevé tant d'impertinentes questions et poussé l'art de pointiller à son extrême limite. L'abbé Coyer nous montre ces subtils discoureurs, s'enquérant si la logique *enseignante spéciale* est distincte de la logique *pratique habituelle*, si les degrés métaphysiques, dans l'individu, sont distincts *réellement*, ou s'ils ne le sont que *virtuellement* et d'une *raison raisonnée*, si l'être est *univoque* à l'égard de la substance et de l'accident, si la relation du père à son fils se termine à ce fils considéré *absolument*, ou à ce fils considéré *relativement*, si la fin meut selon son être réel, ou selon son être intentionnel. Coyer, après nous avoir donné ce beau spécimen de ce qu'il appelle le jargon scolastique, dit

[1] Mathias, op. cit., 1776, p. 66, 69-72.

qu'une telle philosophie, en allumant la fièvre des discussions, a inondé la terre « de disputes et de sang », causé plus de tortures que les intérêts des couronnes et transformé les théologiens « en vrais gladiateurs. » Il termine en comparant, après d'Alembert, la philosophie des collèges à celle du *bourgeois gentilhomme*[1]. Tous les réformateurs n'apportaient pas une telle intempérance de langage dans leurs attaques, mais, chez tous, nous voyons une espèce de répulsion contre la scolastique. Il serait fastidieux[2] de transcrire ici des objurgations ne variant guère ni pour le fond, ni pour la forme. A la veille de la Révolution, en 1789, nous retrouvons les mêmes déclamations contre ces logiciens, occupés à poursuivre « d'inutilités

[1] Coyer, op. cit., p. 163, 164, 270.

[2] En 1784, parut en 2 vol. in-12, un ouvrage intitulé : *Philosophiæ elementa quinque distincta partibus*, par l'abbé Migeot, qui avait été longtemps professeur de philosophie à l'Université de Reims. L'éditeur de cet ouvrage, l'abbé Carré, nous dit, dans la préface, qu'il était « tellement prévenu contre tout ce qui s'appelle philosophie scolastique, » philosophie qui « pendant des siècles a prodigué un jargon barbare, un tas de subtilités puériles, enseignées gravement dans les écoles », qu'il avait longtemps hésité à aborder la lecture des cahiers de l'abbé Migeot. Mais il ajoute que l'auteur a suivi un plan nouveau et écarté « ce que les anciennes philosophies avaient de barbare, d'obscur, d'inutile et de rebutant. » — L'abbé Migeot, dans son livre, fait une charge à fond contre la scolastique : « *Mos fuit hucusque scholasticis quærendi an logica esset ars, an scientia, an utilis, an necessaria... Inutilibus applicant disceptandi artem. Quid enim utile habuit illa de definitionibus disceptatio, cum fere omnes disceptationes sint nominis ? Quid utilitatis attulit acris illa disceptatio de gradibus metaphysicis, de relationibus... de beatitudine formali, de animæ domicilio, sexcentæque aliæ questiones ?* » Aussi la philosophie de l'abbé Migeot ne veut ressembler en rien à cette vieille logique : « *tetrica, a barbaris olim invecta, informi facie cultuque horrido quæ in arida et jejuna argumentorum collectione, frustra desudare adolescentium ingenia cogebat.* » Op. cit., p. 23, 24, 163.

puériles, des mystères inaccessibles aux regards des mortels », faisant de la philosophie, de la théologie un champ de bataille, où les combattants « ont toujours les armes à la main, et tâchent de remporter sur leurs rivaux des victoires qu'ils doivent plus à leur adresse qu'à la justice de leur cause [1]. »

III

Les écrivains, qui s'étaient élevés avec tant d'ardeur contre la scolastique, indiquaient un moyen infaillible de couper court aux subtilités de l'école, c'était d'enseigner désormais la philosophie en français. Au XVI[e] siècle, le grand adversaire d'Aristote, Ramus avait compris qu'un changement d'idiome servirait puissamment au succès de ses revendications; aussi avait-il rédigé sa *Dialectique* [2], ainsi que sa grammaire, en français. Ces efforts n'eurent pas plus de succès que d'autres essais tentés plus tard [3]. Il était réservé à Descartes, par son *Discours de la méthode*, d'introduire véritablement l'idiome national dans le domaine de la philosophie. Il se trouva que ce livre, qui inaugurait avec éclat une marche nouvelle de

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 108-124.

[2] Parue en 1555, in-4°.

[3] Il parut quelques ouvrages en français comme le *Corps de toute la philosophie, divisé en deux parties*, etc., par Théophraste Bourju, 1614, in-folio, où était exposée la philosophie d'Aristote ; diverses traductions de Platon et d'Aristote, par Leroy, Jean Duhin, Robert Estienne ; la *Logique* de Scipion Dupleix. L'Université ne favorisait pas ce mouvement, et, en 1612, elle intima l'ordre à Camus, principal du collège de Tréguier, d'avoir à cesser d'enseigner la philosophie en français, sous peine d'exclusion perpétuelle.

l'esprit humain, fut en même temps l'un des premiers chefs-d'œuvre de la langue française, et M. Cousin a pu dire avec vérité que Descartes fut le Malherbe de la prose, le Malherbe et le Corneille tout ensemble, le *Discours de la méthode* ayant paru presque en même temps que le *Cid*. Le succès de la Logique de Port-Royal, ouvrage qui devint rapidement classique, confirma les esprits dans la pensée que la philosophie devait désormais être traitée en français. On était convaincu que les subtilités scolastiques ne résisteraient pas à un changement d'idiome. « Si j'écris en français. qui est la langue de mon pays, plutôt qu'en latin, qui est celle de mes précepteurs, avait dit Descartes dans son *Discours de la méthode*, c'est à cause que j'espère que ceux qui ne se servent que de leur raison naturelle toute pure, jugeront mieux de mes opinions que ceux qui ne croient qu'aux livres anciens, et pour ceux qui joignent le bon sens avec l'étude, lesquels seuls je souhaite pour mes juges, ils ne seront pas, je m'assure, si partiaux pour le latin, qu'ils refusent d'entendre mes raisons parce que je les écris en langue vulgaire. » Descartes ne se trompait pas; en faisant appel à la « raison naturelle toute pure » contre les « livres anciens, » en enlevant à la philosophie la langue séculaire qui avait consacré et en quelque sorte incarné la terminologie de l'école, il portait un coup mortel à la scolastique.

Un autre motif poussait les disciples de Descartes à suivre ici les exemples du maître. Descartes avait dit, dans une de ses lettres, du *Discours de la méthode*, qu'il voulait que les femmes mêmes pussent en « entendre quelque chose. » On sait que cette espérance ne fut pas trompée. Grâce à l'introduction de

la langue française dans ses expositions philosophiques [1]. Descartes compta nombre de grandes dames parmi ses disciples. Malebranche, en apportant dans ses livres ce charme d'imagination et de style qui l'a fait surnommer le Platon chrétien, ne fit qu'accroître encore cet enthousiasme. Il y eut des dames malebranchistes, comme il y avait eu des dames cartésiennes [2]. Les disciples de Descartes ayant pris soin d'exposer, de répandre les idées du maître, en philosophie, en physique, dans des traités écrits toujours avec clarté, précision et élégance, quelquefois avec génie [3], le succès fut rapide, universel. Le discours direct, le dialogue, toutes les formes de l'exposition se succédaient sous la plume des écrivains philosophes, et, quand ces auteurs s'appelaient Fénelon ou Malebranche, les effusions lyriques, les grâces de l'imagination, la couleur du style venaient donner une parure aux idées les plus abstraites. assurer à leurs livres une popularité, un attrait dont

[1] Il ne faut pas oublier cependant qu'à l'exception du *Discours de la Méthode* avec les *Essais* qui l'accompagnent, du *Traité des Passions*, de celui de l'*Homme*, de celui du *Monde ou de la lumière*, les autres ouvrages de Descartes et les trois quarts de ses lettres furent écrits en latin. Voy. Bouillier : *Histoire de la philosophie Cartésienne.*

[2] Citons, parmi les disciples de Malebranche, les duchesses d'Epernon et de Rohan, la princesse Elisabeth, la marquise de l'Hôpital, Mme de Grignan, non moins enthousiaste de Malebranche que de Descartes, etc.

[3] On peut citer en particulier parmi les ouvrages qui s'inspirent de Descartes : les *Discours sur le discernement de l'âme et du corps,* de Cordemoy, les *Entretiens de physique* de Rohault, le *Système de philosophie* de Régis, l'*Art de penser* de Port-Royal, le *Traité de l'existence de Dieu* de Fénelon, la *Connaissance de Dieu et de soi-même* de Bossuet, la *Recherche de la vérité* de Malebranche, les *Dialogues sur la pluralité des mondes* de Fontenelle.

Montesquieu [1] attribuait la cause au charme irrésistible de la forme. Qui aurait lu au XVIIIe siècle, qui lirait aujourd'hui Malebranche, Bossuet, Fénelon, s'ils avaient écrit en latin. Si ces grands hommes, se conformant à l'usage, avaient exprimé leurs idées dans une langue morte, s'ils n'avaient pas suivi l'exemple donné si hardiment par Descartes, qui pourrait se consoler d'un tel sacrifice fait à la routine ? Quel vide une telle servitude imposée à leur génie aurait laissé à la fois dans notre littérature nationale et dans nos annales philosophiques !

Aussi nous comprenons que certains éducateurs du XVIIe siècle, voyant avec quelle merveilleuse souplesse notre langue si claire, si nette, si admirablement analytique, s'était prêtée aux spéculations les plus hautes comme les plus subtiles, aient demandé l'introduction du français dans l'enseignement philosophique. « Rien n'empêche, disait l'abbé Fleury [2], qu'on ne philosophe en parlant bien sa langue : les écrits d'Aristote sont en bon grec, les ouvrages philosophiques de Cicéron en bon latin et, dans le dernier siècle, Descartes a expliqué sa doctrine en bon français, et d'un style net et précis qui peut servir de modèle pour la dogmatique. » Cet argument devait être repris par les réformateurs du XVIIIe siècle; ils nous font assister, ici comme dans les autres branches de l'instruction publique, à une véritable campagne

[1] « Si Malebranche avait été un écrivain moins enchanteur, sa philosophie serait restée dans le fond d'un collège comme dans une espèce de monde souterrain. » Montesquieu : *Discours sur les motifs qui doivent nous encourager aux sciences.*

[2] Fleury : *Discours sur l'histoire ecclésiastique* ; discours Ve, no 16.

contre le latin. En tête des assaillants se place Guyton de Morveau, qui établit une véritable thèse pour prouver que « la philosophie doit être traitée en français. » Après avoir posé en principe que « les choses que l'on apprend pour les choses mêmes doivent être enseignées dans la langue nationale », il ajoute que cette réforme est dans l'intérêt du latin lui-même. Car, quelle langue, dit-il, parle-t-on dans les écoles ? Ce n'est pas celle de Cicéron, ce n'est pas celle du Moyen Age, « c'est un jargon barbare et barbare au point que l'oreille, le goût et jusqu'aux premières règles de la grammaire sont incessamment sacrifiés à cet axiome pédantesque : *Non agitur de verbis sed de rebus.* » Quoi de plus propre à corrompre la pureté du langage, « quoi de plus capable de faire perdre en un instant le fruit des humanités et d'étouffer les germes du talent [1] ? »

Mais ici la grande raison pour laquelle tant d'écrivains appellent l'idiome national dans l'enseignement de la philosophie, c'est que l'usage du français, disait Mathias après Descartes et tant d'autres écrivains, fera immédiatement « tomber la scholastique, » et supprimera « les questions subtiles et minutieuses dont on s'occupe dans les collèges [2]. » Partout nous trouvons les mêmes raisons appuyant la même demande [3]. Partout on nous rappelle que ce n'est pas Aristote,

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 227-234. L'exemple de Port-Royal dont l'*Art de penser*, rédigé en français, était si bien approprié à l'enseignement des collèges, paraissait avoir un grand poids dans l'opinion des réformateurs. « Il serait à souhaiter, disait Rolland, que nous eussions une philosophie entière rédigée dans le même esprit que cette logique. »

[2] Mathias, op. cit., p 69-72.

[3] La Chalotais, op. cit., p. 73. « La philosophie doit malgré le

mais l'usage de traiter la philosophie en latin qui perpétue les questions subtiles et vaines. « Voulons-nous, dit un écrivain de 1789, rendre la philosophie raisonnable et utile, forçons-la à parler français dans les collèges [1]. » Le programme même du cours de philosophie fournissait ici un nouvel argument aux novateurs. Comme ce cours continuait à embrasser l'enseignement des sciences, on se demandait avec raison comment il était possible de traiter de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle en latin. Les mathématiques, disait-on, sont depuis longtemps professées en français, pourquoi n'en serait-il pas de même de toutes les sciences ainsi que de la philosophie proprement dite? Pour toutes ces raisons, les réformateurs concluaient que la philosophie devait désormais être enseignée en français, et comme on disait alors, en style *dogmatique* [2].

Une preuve nouvelle de la défaveur où étaient tombées dans l'opinion non seulement les subtilités de la

mauvais usage être traitée en français. » — Coyer, op. cit., p. 167 : « Ni latin, ni dictée. » — Voyez aussi Fleury : *Essais sur les moyens de réformer l'éducation*, 1764, p. 134-184.

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 108-124.

[2] Nous avons vu plus haut l'abbé Fleury employer cette expression au sujet de Descartes. Guyton de Morveau (op. cit., p. 255), dira plus tard : « Il faut enseigner la philosophie en français et dans le style *dogmatique*. » On entendait par ce mot le style direct, l'exposition continue et didactive, par opposition à la méthode des scolastiques qui, à la suite de saint Thomas, commençaient par poser les objections ou leur donnaient beaucoup de place dans le corps de l'ouvrage. Les réformateurs étaient très hostiles à ce genre d'exposition. « Une page de discours scolastique, avait dit l'abbé Fleury, se réduira au quart, si on le change en un discours naturel et ordinaire. » Voy. *Choix des études* et *Ve Discours sur l'hist. ecclés.*

scolastique, mais la méthode scolastique elle-même. c'est la prédilection que le XVIII[e] siècle affichait pour le côté le plus pratique de la philosophie, la morale. Les réformateurs étaient à peu près unanimes à accorder à la morale ce qu'ils retranchaient aux autres parties de la philosophie. Nous avons vu d'Alembert demander, du haut de l'Encyclopédie, qu'on bornât « la logique à quelques lignes, la métaphysique à un abrégé de Locke. » Tous les réformateurs ne professaient pas le même dédain que d'Alembert pour la métaphysique. La Chalotais [1], Guyton de Morveau, par exemple, comprenaient que, si certaines vérités métaphysiques viennent à être dédaignées, ébranlées, l'édifice de la religion elle-même craque par la base. Mais, là où tous les écrivains paraissent unanimes, c'est quand ils demandent l'abréviation, la simplification de la logique. D'Alembert la réduit à quelques lignes. Guyton de Morveau ne consacre que deux ou trois mois à cette étude. Il reproche même à l'auteur de la Logique de Port-Royal d'avoir « un peu trop sacrifié à l'idole de l'érudition scholastique », d'avoir, en particulier, conservé « ces vers artificiels qui contiennent les modes des syllogismes [2]. » Il importe de supprimer enfin ces vaines subtilités. Pourquoi, disait La Chalotais, s'acharner à enseigner une « philosophie abstraite qui ne peut être d'aucun usage dans le cours de la vie », pourquoi rejeter constamment la morale « à la fin des autres parties de la philosophie ». pourquoi la réduire « à quelques questions scholastiques et inutiles [3] », comme si de toutes

[1] La Chalotais, op. cit., p. 111 et seq., défend la métaphysique.
[2] Guyton de Morveau, op. cit., p. 255-259.
[3] La Chalotais, p. 124, cite comme exemple : « En quoi consiste

les sciences, elle n'était pas la plus importante ? Tous les écrivains viennent se plaindre, avec le président Rolland, que « la morale est souvent trop courte, trop abrégée [1] » ; tous veulent, avec Guyton de Morveau [2], qu'on substitue aux « questions inutiles » de l'école, un enseignement véritablement utile ; tous répètent la demande que l'abbé Fleury formulait déjà, dans son cinquième discours sur l'histoire ecclésiastique : « il faut venir le plus tôt qu'il est possible aux préceptes de la pratique. »

Enfin, si aux vœux que nous venons de faire connaître nous ajoutons la suppression des *dictées* [3], le

la béatitude formelle, la béatitude objective, la possibilité de l'état de pure nature, etc. »

[1] « Elle ne contient, ajoute Rolland, que d'une manière superficielle les principes du droit naturel, du droit public et du droit des gens. La métaphysique sort souvent de son objet, soit en se confondant avec la logique, soit en traitant des questions qui n'appartiennent qu'à la théologie. Enfin dans la physique, l'esprit de système domine encore sur l'observation et l'expérience. » *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, in-4°, p. 140.

[2] Guyton de Morveau, p. 260-261, veut que le cours de morale, qui est « le plus nécessaire de tous, » comprenne « tous les devoirs de l'homme, la loi naturelle, le droit de la nature et des gens, les premiers principes du droit public national, etc. »

[3] Dès le Moyen Age les maîtres, avant d'aborder avec leurs élèves l'étude d'Aristote, avaient pris l'habitude de leur dicter, sous le titre de prolégomènes, les questions qui devaient faire l'objet de la dispute. Ces dictées, acquérant successivement plus d'importance, finirent par former le fond même de l'enseignement. Dès le XVIIe siècle plusieurs écrivains, comme le P. Lamy, se plaignent de la perte de temps qu'entraîne cet usage. Les réclamations redoublent au XVIIIe siècle (Voy. en particulier Crousaz, op. cit., I, 378-406). A la veille de la Révolution un auteur qui fait dans son livre le résumé de plusieurs mémoires (*Plan d'éducation nationale*, 1789), proteste « contre l'usage de dicter des cahiers dans les classes de philosophie, » usage qui fait perdre, dit-il, « chaque jour deux heures. » Le P. Lamy avait signifié aux professeurs qu'au lieu de « faire le personnage de maîtres,

lecteur aura une idée à peu près complète des réformes que les novateurs voulaient introduire dans l'étude de la philosophie.

ils devraient se contenter de celui d'interprètes. » Coyer se chargea au XVIII[e] siècle de leur rappeler cet arrêt : « Professeurs qui cherchez une gloriole dans vos rapsodies, penserez-vous mieux, leur disait-il, que les excellents originaux où vous puisez ? Que deviennent vos cahiers ? ils périssent au sortir du collège. » (Coyer, op. cit., p. 167.) Les réformateurs concluaient à la substitution des traités imprimés à tous les cahiers en usage. « Si on supprimait dans les collèges la dictée qui emploie inutilement un temps précieux, si on obligeait les professeurs à suivre une philosophie imprimée ou plutôt à faire imprimer eux-mêmes celle qu'ils donneraient à leurs élèves, » on aurait grandement simplifié l'enseignement. Rolland, *Recueil*, etc., etc., p. 140. — Le vrai moyen d'arriver à la suppression des dictées était de mettre entre les mains des élèves des traités imprimés. En 1770, parut à cet effet un vrai manuel de philosophie à l'usage des aspirants à la maîtrise ès-arts (*Compendium institutionum philosophiæ, ad usum candidatorum baccalaureatus artiumque magisterii, auctore* D. Caron, 2 vol. in-8°). L'auteur y déclare avoir voulu remplacer par son livre les « volumineux cahiers » dictés dans les classes ; il rapporte tout l'honneur de son travail à l'abbé Lettrier, professeur de philosophie à Montaigu, « dont je n'ai fait, dit-il, qu'extraire les leçons dans ce *Compendium*. »

CHAPITRE II

Réforme de l'enseignement philosophique des collèges

I. Résultat pratique de ces polémiques. — Le cours de philosophie, partie en latin, partie en français. — II. La méthode scolastique se maintient, mais les subtilités disparaissent. — III. Au moment où la philosophie des collèges atteint son apogée, le spiritualisme de Descartes est battu en brèche au dehors et le sensualisme triomphe.

I

Il ne suffisait pas de formuler ces demandes, il fallait les faire accepter. Or, en matière d'éducation, les maîtres ayant la mission d'enseigner sont moins avides de changement, plus attachés à la tradition que les écrivains n'ayant pas la peine d'appliquer leurs programmes nouveaux. Nous venons de voir avec quelle insistance un courant d'opinion réclamait l'introduction de la langue française dans les études philosophiques. L'ancien régime ne fit droit à cette demande que dans une certaine mesure. Nous assistons à des tentatives en ce genre. En 1782, le président Rolland signale une Philosophie publiée en français par M. Béguin[1], licencié en théologie de la

[1] 2 vol. in-8. Déjà dès l'année 1753, Cochet, recteur et professeur de l'Université de Paris, avait publié sous le titre de : *Œuvres de philosophie*, 3 vol. in-12, un traité en français, comprenant la logique, la métaphysique et la morale, lequel eut un grand succès.

Société de Navarre, ancien professeur de philosophie au collège Louis-le-Grand. Ce livre, qui fait une large part aux sciences, ne pouvait guère être écrit que dans notre langue. Au XVIIe siècle, les défenseurs du latin comme langue philosophique donnaient pour principal motif qu'il est impossible d'exprimer en français certaines idées dont le latin seul peut fournir la formule[1]. Cette raison s'était retournée au XVIIIe siècle contre les défenseurs du latin. Comme les sciences, toujours comprises dans le cours de philosophie, avaient vu s'étendre leurs frontières en présence des découvertes que chaque jour faisait éclore, à des faits nouveaux il fallait trouver des désignations nouvelles, qu'un idiome moderne pouvait seul fournir. Certains auteurs, comme l'abbé Migeot, l'abbé Hauchecorne[2], tranchaient la difficulté, dans leurs *Traités élémentaires,* en exposant en français les sciences qu'on rattachait à la philosophie, et en latin la philosophie proprement dite. Cet exemple n'était pas universellement suivi. Les livres les plus répandus dans les collèges, durant les années qui précédèrent la Révolution, la Philosophie de Toul et la Philosophie de Lyon

[1] Il est curieux d'entendre Sanchez dans son traité : *Quod nihil scitur*, se plaindre, tout en la subissant, de la tyrannie du latin comme langue philosophique : « *Non illud absurdum minus est, quod quidam asserere conantur, philosophiam non alio idiomate doceri posse quam vel græco, vel latino, quia, inquiunt, non sunt verba quibus vertere possis plurima quæ in illis linguis sunt ; de quo hucusque frustra disputatur quomodo latine verti debeat apud latinos esssentia, quidditas, corporeitas, et similia quæ philosophi machinantur, quæque cum nihil significent, a nullo etiam intelliguntur, nec explicari possunt, necdum vulgari sermone verti, qui res solum veras non fictas, nominibus propriis omnes designare solet.* » Rotterd., 1643, p. 72.

[2] Hauchecorne, *Abrégé latin de philosophie*, 1784 ; Migeot, op. cit., 1784.

étaient d'un bout à l'autre rédigées en latin. L'usage de parler latin, d'argumenter en latin, dans les Facultés supérieures[1], contribuait ici, indépendamment du respect de la tradition, à maintenir le règne de cette langue dans l'enseignement philosophique. Comment s'étonner que le latin ait continué, malgré toutes les attaques, à être généralement la langue philosophique des collèges jusqu'à la Révolution française, lorsqu'on a vu, en plein XIX[e] siècle, une ordonnance de 1821 prescrire encore que « les leçons de philosophie ne

[1] « On parlait latin dans les écoles, dit M. Germain (op. cit., p. 71), et l'ancienne École de médecine de Montpellier enseigna en latin jusqu'à sa suppression, en 1793. » On invoquait cet usage pour maintenir l'enseignement de la philosophie en latin. « On reproche à l'Université, disait Rolland (*Plan d'éducation*), la langue dans laquelle elle donne ses leçons de philosophie ; elle a pour justification l'usage des Facultés, la philosophie en ouvre l'entrée et il faut que ses disciples s'accoutument de bonne heure à parler la langue qui y est en usage. » Il est vrai que Rolland fait aussitôt l'objection. « Serait-il nécessaire, dit-il, dans ces Facultés mêmes que l'enseignement se fît toujours en latin ? Croyons-nous que parmi les Grecs et les Romains, nos modèles et nos maîtres, les sciences fussent enseignées dans une langue étrangère ? On ne saurait concevoir combien cet usage est nuisible à la perfection de notre langue qui s'enrichirait par l'exercice et que l'argumentation même pourrait rendre plus claire et plus précise. » Ces sages réflexions du président Rolland, qui d'ailleurs n'ose pas conclure contre l'ancienne coutume, ne la firent pas abandonner. Nous lisons en effet dans un Plan d'éducation nationale paru en 1789, p. 108-124 : « Des motifs étrangers à l'étude de la philosophie doivent nous engager à maintenir en partie les droits que le latin possède depuis tant de siècles dans nos collèges. Cette langue est celle qu'on parle dans les Écoles de théologie, de droit, de médecine. Si nous refusions d'en faire aucun usage dans la philosophie, nous aurions sujet de craindre de voir bientôt les prêtres, les jurisconsultes, les médecins prendre des degrés dans leurs Facultés respectives, sans avoir la plus légère teinture de la langue latine. » L'auteur demande alors un mélange de français et de latin, de forme syllogistique et d'amplification oratoire.

pourront être données qu'en latin [1] », lorsqu'à l'heure présente la philosophie est enseignée en latin dans tous les séminaires de France ?

II

Ajoutons que la méthode scolastique, malgré les attaques dirigées contre elle, se maintint assez généralement dans les écoles publiques jusqu'à la Révolution française. Des esprits éminents continuaient à croire que l'argumentation syllogistique est une gymnastique intellectuelle très propre à développer la vivacité et la pénétration de l'esprit [2]. Le président Rolland, tout en condamnant les subtilités, les « questions épineuses et barbares » dont l'École avait si souvent abusé, ne pouvait s'empêcher d'ajouter : « On reproche à l'Université la méthode scolastique dont elle se sert dans l'enseignement de la philosophie; mais l'expérience a souvent justifié cette mé-

[1] L'article 17 de l'ordonnance du 27 février 1821 prescrit que « les leçons de philosophie ne pourront être données qu'en latin. » En conséquence, sous le ministère de Frayssinous, le programme philosophique pour l'examen du baccalauréat ès-lettres fut rédigé en latin. L'ordonnance du 26 mars 1829 décréta pour la première fois l'enseignement de la philosophie en français. Un arrêté du conseil de l'Instruction publique (du 11 septembre 1830) développa cette ordonnance. Voy. *Recueil de lois et règlements*, etc., t. VII, p. 57; *Bulletin universitaire*, t. I, p. 188, t. II, p. 148.

[2] Rollin avait dit : « La manière de raisonner par syllogisme, qui paraît à quelques personnes longue et ennuyeuse, est d'une absolue nécessité surtout pour les commençants. » — Pluche avait écrit de son côté : « Ce n'est pas un mal que cet ancien usage de disputer en latin et de le faire par l'argumentation. Il est aisé de voir qu'on a prétendu par là éviter les écarts et mettre l'esprit dans l'usage de raisonner conséquemment. »

thode, et la précision qu'elle exige ne contribue pas peu à former le jugement et à apprendre à raisonner[1]. » C'était faire en deux mots l'apologie d'une formation que la plupart des traités élémentaires s'accordent à défendre à cette époque; mais les attaques incessantes auxquelles il fallait répondre prouvent l'impopularité croissante où elle était tombée. « Il y a certaines gens du monde, disait l'abbé Hauchecorne, en 1784, dont la délicatesse est blessée par les *barbara* ou les *baroco* démodés des syllogismes. Le sage avertissement de la Logique de Port-Royal ne les a pas désabusés; ils continuent de ne pouvoir s'empêcher de rire et regardent même toute la logique comme un langage de barbare. » Hauchecorne, qui pourtant comptait parmi les esprits les plus avancés de l'époque, défend alors la tradition et donne, en note il est vrai, les procédés et les règles de l'argumentation syllogistique[2].

On ne croyait pas pouvoir dispenser la jeunesse de ces exercices. Le *Cours d'études* à l'usage des élèves de l'École royale militaire, publié à partir de 1777, comprenait une logique, une métaphysique, une morale et des livres de sciences rédigés en français. Il fallait y ajouter un traité, un spécimen de méthode scolastique en latin. L'auteur de cet ouvrage, tout en reprochant aux logiciens de l'École d'avoir trop souvent introduit la dispute et la chicane dans la philosophie, d'avoir favorisé chez les jeunes gens ce *libido rixandi* dont parle saint Augustin, qui les habitue à raisonner sur tout et sans fin, tenait cependant à faire ressortir les avantages de la mé-

[1] Rolland, Recueil, etc., p. 139.
[2] Hauchecorne, op. cit., p. 39-42, 59.

thode scolastique. Elle apprend, disait-il, à démêler le vrai du faux, à analyser. « On distingue aisément, dans les conversations et plus encore dans les affaires, ceux qui se sont exercés à la dialectique. Ils saisissent le point de la discussion, ne l'abandonnent pas, y ramènent sans cesse ceux qui s'en écartent; les autres le perdent de vue à tout moment, et, lors même que la raison est de leur côté, ils ne savent pas la défendre et sont muets à la réplique [1]. » Plusieurs professeurs s'attachaient donc à vanter la scolastique, et, jusqu'en 1789, nous voyons les partisans de cette méthode la défendre contre les attaques [2].

On faisait plus, on continuait à l'appliquer. La Philosophie de Toul, qui durant un quart de siècle fut très répandue dans les collèges, était rédigée dans une forme scolastique, trop scolastique même au gré du président Rolland [3]. Mais comment s'étonner que l'an-

[1] *Specimen methodi scolasticæ in disputationibus philosophicis, ad usum nobilis juventutis*, 1778.

[2] « Un grand nombre de Mémoires réprouve la méthode scolastique ; mais on sait combien elle est utile pour resserrer la dispute dans les bornes étroites de la question, pour faire ressortir l'évidence d'une preuve et les défauts d'un raisonnement vicieux. Elle donne de la souplesse, de la pénétration et de la force à l'esprit. C'est elle qui dépouille le sophisme orgueilleux de ses vains ornements et le réduit à sa juste valeur. Un syllogisme en forme suffit quelquefois pour réfuter un volume tout entier. Gardons-nous bien de supprimer cette ancienne méthode, mais renfermons-en l'usage dans un cercle plus étroit. » *Plan d'éducation nationale*, 1789.

[3] *Institutiones philosophicæ ad usum seminariorum, Tulli Leucorum*, 1777, 5 vol., in-8. Au moment où parut le *Recueil de plusieurs ouvrages* du président Rolland, la Philosophie de Toul avait eu déjà quatre éditions (1763, 1769, 1770, 1777). Il suffit d'ouvrir la Philosophie de Toul pour comprendre que Rolland (Recueil, p. 141) l'ait trouvée trop scolastique. Ainsi l'auteur, dans le premier volume, p. 61-66, se demande : *Cur sit philosophia*, et il traite successivement à ce sujet : *De causa efficiente philosophiæ.* — *De*

cienne méthode fût encore prépondérante dans la Faculté des arts, lorsqu'elle continuait à régner dans les Facultés supérieures, lorsque, pour prendre ses grades en théologie, en droit ou en médecine, les candidats étaient obligés d'argumenter en forme ? C'était là une considération que ne manquaient pas de faire ressortir les défenseurs de la scolastique. La dialectique, disaient-ils, est une préparation aux études des Facultés supérieures. « Que vont devenir ces études si elle est ainsi négligée ? Comment enseignera-t-on désormais la théologie, la jurisprudence, la médecine ? comment se feront ces actes publics sur lesquels on confère les degrés, ces concours en usage pour certaines places [1] ? » Le règlement du concours pour le professorat dans l'Université donna une consécration nouvelle à l'ancienne méthode. L'examen de l'agrégation de philosophie comprenait deux épreuves, dont la seconde était une thèse à soutenir publiquement en deux actes, de deux heures chacun. On ne se contentait pas de faire argumenter les candidats pour l'agrégation en philosophie, on imposait la même épreuve à ceux qui concouraient pour les humanités ou la grammaire. Ces derniers étaient tenus de « soutenir un exercice public de la durée de deux heures sur les auteurs » indiqués. L'obligation d'argumenter continuait à peser sur les vainqueurs, même après leur triomphe. Ils devaient, leur vie durant, être toujours prêts à manier le syllogisme à première réquisition. Un règlement de 1782, relatif au concours en

causa finali philosophiæ. — De causa materiali philosophiæ. — De causa formali philosophiæ. — De causa exemplari philosophiæ. — Nous sommes en pleine scolastique.

[1] Guyton de Morveau, p. 249-255.

philosophie, portait que les docteurs agrégés, désignés par le sort, étaient tenus d'argumenter, « à peine de trois livres d'amende, qui seront retenues sur leur quartier d'agrégé par le questeur des messageries[1]. »

Ces faits nous donnent la preuve que la méthode scolastique continuait à régner dans l'enseignement philosophique. Cependant de grands progrès avaient été accomplis. Dès le milieu du siècle, Pluche pouvait écrire : « Il n'est personne qui ne voie avec plaisir l'extrême différence qui se trouve entre le choix des matières qu'on traitait autrefois dans la philosophie et celles qu'on y traite aujourd'hui[2]. » Une discussion, soulevée à Reims vers cette époque, nous apporte la preuve de cette affirmation. En 1753, l'abbé Jurain, directeur de l'*École de mathématiques,* prononça à l'hôtel de ville un discours, qui fut imprimé, *Sur la vraie méthode de philosophie*. C'était une charge à fond contre les subtilités de la méthode scolastique, qu'il traitait de « ridicule et de barbare. » L'Université de Reims se sentit piquée au vif. En son nom, l'abbé Varlet vint, dans un écrit public, repousser ces accusations. « Les temps sont changés, dit-il, la renaissance et les accroissements de la saine philosophie se font sentir de plus en plus. Les Descartes, les Newton, les *Mallebranche*, les Locke, les Crousaz, telles sont les sources qui se répandent. » Montrant alors les grandes lignes du programme suivi par l'Université, notre apologiste ajoute : « Si M. Jurain voulait parcourir ce qu'on enseigne dans les écoles de Reims, j'ose assurer qu'il retrouverait les préceptes et les ques-

[1] Voy. Jourdain, op. cit., p. 428 et pièc. justif., p. 223.
[2] Pluche : *Histoire du Ciel*, t. II.

tions qui caractérisent, selon lui, la vraie méthode de philosophie. On a puisé, comme lui, dans *Mallebranche*, ce qu'il dit de l'illusion des sens, des caprices de l'imagination, des inclinations naturelles et des préjugés. La philosophie n'est plus hérissée de vaines disputes de mots, comme voudrait le persuader M. Jurain. Elle emprunte les plus sublimes découvertes à ces savants écrits, qu'on peut appeler les dépositaires des secrets de la nature. Les écoles de Reims renouvellent tous les ans aux yeux du public les plus belles expériences [1]. »

A mesure qu'on avance dans le cours du siècle, l'enseignement philosophique mérite mieux les éloges que l'Université de Reims se décernait à elle-même. Les auteurs écartent de plus en plus, dans la rédaction de leurs traités, l'argumentation syllogistique, pour adopter l'exposition directe ou, comme on disait alors, le style dogmatique. Le *Compendium*, publié, en 1770, par Caron, à l'usage des candidats à la maîtrise ès arts, obéit déjà à cette inspiration. La Philosophie de Lyon [2], parue en 1782, était bien moins scolastique que la philosophie de Toul. L'ouvrage de l'abbé Hauchecorne, publié deux ans plus tard, était encore en progrès, sous ce rapport, sur la Philosophie de Lyon. Le cours de l'abbé Migeot [3], longtemps professé à l'Université de Reims avant d'être édité en 1784, était écrit en très bon latin. L'auteur, tout en conser-

[1] Cauly (l'abbé) : *Histoire du collège des Bons-Enfants de l'Université de Reims*, p. 560-566.

[2] *Institutiones philosophicæ auctoritate archiepiscopi Lugdunensis editæ*, 1782, 5 vol. in-8. L'auteur était le P. Valart.

[3] Migeot : *Philosophiæ elementa quinque distincta partibus*, 1784, 2 vol. in-12.

vant aux objections la forme syllogistique, écarte absolument les subtilités de la scolastique. A l'exemple de Platon, de Cicéron et de Malebranche, c'est dans une langue simple, élégante et sous forme de dialogue, que l'abbé Migeot fait discourir devant nous ses personnages, Eugène, Théodore et Philandre.

En même temps qu'on écarte ou qu'on tempère peu à peu, dans la rédaction des traités, l'aridité de la scolastique, on supprime un grand nombre de discussions subtiles que cette méthode avait trop souvent soulevées, sans grand profit pour l'esprit humain. Dès l'année 1784, l'abbé Proyart pouvait dire que l'Université avait « substitué à ces questions futiles qu'on y traitait autrefois des questions d'une utilité généralement avouée[1]. » Il suffit d'ouvrir les documents contemporains pour y trouver la preuve de cette affirmation. Les questions posées, en 1766, aux candidats à l'agrégation en philosophie roulent sur la certitude, sur l'existence de Dieu, sur la spiritualité, la liberté et l'immortalité de l'âme, sur l'origine de la société, sur les théories de Newton relatives à la gravitation universelle et à la lumière, sur la monadologie de Leibnitz. A une époque où les fondements de toute croyance, non seulement religieuse mais philosophique, commencent à être ébranlés de toutes parts, on est trop occupé à rétablir les vérités premières pour avoir le temps de s'attarder aux subtilités de l'école. Les évêques de France comprennent que, pour opposer une barrière solide au flot de destruction menaçant d'entraîner l'esprit humain dans une négation universelle, il faut fortifier dans les collèges l'en-

[1] Proyart : *De l'éducation publique*, p. 116.

seignement philosophique. C'est cette pensée qui a donné naissance à la Philosophie de Lyon. Il s'agissait, comme le disait Mgr de Montazet dans le mandement placé en tête de ce livre, de combattre les doctrines néfastes pullulant de toutes part [1], détruisant à la fois les bases de la religion et des mœurs.

A mesure que nous approchons de la Révolution française, l'enseignement philosophique paraît se perfectionner encore. Un écrit, publié en 1788 par un professeur du collège de La Marche, l'abbé Gosse, nous a conservé le programme du cours de philosophie suivi, à cette époque, dans l'Université de Paris. « La logique, nous dit cet auteur, a été rappelée à sa première institution, celle d'apprendre à raisonner juste... Dans la métaphysique, on supprime les questions oiseuses ; rien de plus sublime » que les problèmes qu'on y agite. L'abbé Gosse donne alors le programme détaillé de la logique, de la métaphysique et de la morale. Aucune question se rapportant à Dieu, à l'âme humaine, à la règle des mœurs n'est passée sous silence : aucun des systèmes de négation inventés par les athées, les matérialistes, les sceptiques du XVIIIe siècle n'est laissé sans réponse. L'abbé Gosse, après avoir ainsi exposé en détail l'enseignement de l'Université, s'écrie avec un accent de conviction sincère : « Notre philosophie est décriée, j'en conviens, quelques-uns même n'en parlent qu'avec dérision. On représente les professeurs comme de méprisables sophistes, qui ne proposent que des syllogismes captieux ; mais c'est une injustice, une ignorance pro-

[1] *Undique pullulavit infausta sophistarum seges, qui societatis viribus in illud incubuerunt ut omnia fidei morumque principia abefactarent.*

fonde. J'ai eu tout le temps de m'instruire des matières que je traite. Je proteste avec franchise que la philosophie des collèges est excellente, véritablement instructive sur une foule d'objets et capable de donner au jugement une rectitude parfaite. La philosophie est parvenue aujourd'hui à un si haut degré de perfection qu'il n'y a peut-être point de carrière où l'esprit puisse briller avec plus d'éclat [1]. »

Tout en faisant, si l'on veut, la part de l'amour filial dans cette affirmation de l'abbé Gosse, nous n'avons aucune peine à y reconnaître l'expression de la vérité. En comparant en effet les traités de philosophie élémentaire parus, quelques années avant la Révolution, avec ceux publiés un siècle auparavant, il est impossible de ne pas reconnaître la supériorité des plus récents [2]. Les attaques acharnées que nous avons vu s'élever contre les subtilités de l'école, contre le langage barbare de la scolastique, la nécessité de défendre les vérités premières que la philosophie du XVIIIe siècle allait ébranler avec une audace croissante, avaient contribué, à la fois, à écarter les questions oiseuses des ouvrages de philosophie et à en améliorer la forme. L'inspiration cartésienne, si féconde pour la philosophie du XVIIe siècle, est entrée définitivement dans l'Université, avec Pourchot, dès l'aurore du XVIIIe siècle, et a marqué de plus en plus son action dans l'enseignement des collèges. En comparant entre eux les auteurs qui ont traité de la phi-

[1] Gosse : *Exposition raisonnée des principes de l'Université relativement à l'éducation*, 1778, in-8, p. 66-70, 164.

[2] On peut s'en convaincre en comparant par exemple la Philosophie de Lyon avec un ouvrage cité plus haut : *Philosophia vetus et nova ad usum scholæ accomodata*, 1681, 6 vol. in-12.

losophie élémentaire, depuis Pourchot jusqu'à la Révolution française : Dagoumer[1], Lemonnier[2], Caron, la Philosophie de Toul, la Philosophie de Lyon, Hauchecorne, Migeot, il est facile de constater un progrès constant. Les subtilités disparaissent, l'exposition se simplifie, la morale y prend chaque jour plus d'importance et y occupe au moins un volume, les questions oiseuses font place à la discussion des plus graves problèmes, enfin, si la rédaction continue d'ordinaire à s'inspirer de la méthode scolastique, le style, sans être toujours élégant, devient simple, clair, et dépouille de plus en plus cette aridité de termes barbares qui avaient longtemps hérissé de tant de difficultés le vestibule de la philosophie.

III

Chose étrange, la philosophie des collèges atteignait en quelque sorte une perfection relative au moment où le matérialisme, le sensualisme, triomphants au dehors, menaçaient de détruire toute philosophie. Les traités élémentaires parus au XVIIIe siècle étaient très supérieurs à ceux du XVIIe, la Logique de Port-Royal exceptée, alors que la philosophie du XVIIIe siècle, comparée à celle du XVIIe, ne nous offre que déchéance, négation et misère. Cette anomalie s'explique facilement, si on se rappelle que l'enseignement des collèges, loin d'imprimer le mouvement à l'esprit public, ne

[1] Dagoumer : *Philosophia ad usum scholæ accomodata*. La première édition parut en 1701.

[2] *Cursus philosophicus ad scholarum usum accomodatus, auctore Petro* Lemonnier, professeur au collège d'Harcourt, 1750, 6 vol.

faisait que le suivre et quelquefois de très loin. Au XVII[e] siècle, la philosophie cartésienne était depuis longtemps accueillie dans les académies et dans le monde, lorsqu'elle était encore combattue dans l'Université. Par contre, au XVIII[e] siècle, Descartes resta populaire dans l'Université et les collèges, alors qu'il était contesté dans les Académies et abandonné par l'opinion publique.

On sait que ce philosophe, après avoir vaincu Aristote, dut à son tour laisser le champ libre à Locke et à Condillac. Nous n'avons pas à rappeler ici que le sensualisme avait toujours compté des représentants depuis le XVI[e] siècle, que, contenu en germe dans la méthode expérimentale de Bacon, défendu par Gassendi et ses disciples, il rencontra enfin Locke et Condillac qui l'appliquèrent aux sciences psychologiques. Voltaire, par ses *Lettres sur les Anglais*, parues en France en 1734, consacra réellement la renommée de Locke et se montra toujours l'adversaire le plus acharné de Descartes. La réaction anti-cartésienne marcha de front avec la réaction anti-chrétienne. La philosophie cartésienne avait eu une trop heureuse influence sur la religion elle-même, elle avait inspiré à Descartes et à ses disciples de trop belles pages sur Dieu ou sur l'âme humaine, pour que ceux voulant détruire la religion ne dirigeassent pas en même temps leurs attaques contre la philosophie qui avait établi avec tant de force les vérités sans lesquelles tout édifice croule par la base. Aussi, tandis que d'un côté Voltaire exalte Locke, le félicitant, alors que « tant de raisonneurs » avaient fait « le roman de l'âme », d'en avoir écrit « l'histoire », de l'autre, il déprime Descartes ; il se vante d'avoir

« traité la philosophie de Descartes comme Descartes avait traité celle d'Aristote. Si le gaulois Cardestes (Descartes), écrit-il, a pu faire tant de bruit, c'est que de son temps les Gaulois n'en savaient pas davantage [1]. »

Le dédain du XVIIIe siècle pour la métaphysique aida puissamment Voltaire dans cette campagne anti-cartésienne. Le spiritualisme outré, l'automatisme et d'autres théories de Descartes, le panthéisme de Spinosa, les causes occasionnelles, l'étendue intelligible de Malebranche, l'harmonie préétablie de Leibnitz avaient jeté la défaveur sur la métaphysique, aux yeux de beaucoup d'esprits plus attentifs aux travers des grands philosophes qu'à leurs sublimes inspirations. On parut résolu désormais à ne plus se perdre dans les hauteurs. La vue des immenses progrès faits par les sciences physiques, à l'aide de l'observation et de l'expérience, donna aux novateurs la pensée d'appliquer la même méthode à l'étude de la philosophie. Il ne fut plus question que de philosophie expérimentale, et comme Locke, dans son Essai sur l'entendement humain, avait mis un fait d'expérience, la sensation, à l'origine de toutes nos connaissances, il fut proclamé par Voltaire l'*Hercule de la métaphysique*. D'Alembert vint affirmer que Locke avait créé « la métaphysique, à peu près comme Newton la physique [2]. » Le triomphe de la physique de Newton

[1] Cf. Voltaire : *Lettres sur les Anglais ; Lettre à Thuriot ; Dial. d'Evhémère et de Callicrate.*

[2] D'Alembert : Discours préliminaire de l'Encyclopédie. — Coyer, op. cit., p. 172, disait : « Nous avons quatre métaphysiciens célèbres : Descartes, Malebranche, Leibnitz et Locke. Le dernier est supérieur aux autres, parce qu'il n'a écrit que ce qu'il a bien

acheva la défaite de Descartes. Ici encore la victoire du philosophe anglais, déjà préparée par Maupertuis et par Clairault, fut achevée par Voltaire ; non content de le faire connaître à la France, il célébra en beaux vers le système de la gravitation, de même que le cardinal de Polignac avait chanté Descartes dans son *Anti-Lucrèce* [1]. La réaction était complète. Les fameux tourbillons devinrent aussi impopulaires, parurent aussi chimériques que les idées innées. Descartes était vaincu en philosophie par Locke, en physique par Newton. La défaite, commencée vers 1730, était consommée vingt ans plus tard, au milieu du XVIIIe siècle [2].

conçu. » Mathias, op. cit., p. 69-72, ne voulait entendre parler que de Locke et de Condillac.

[1] Voltaire fit connaître la physique de Newton par ses *Eléments de la philosophie de Newton* qui, comme l'a fait observer M. Francisque Bouillier, furent à la physique de Newton ce que les *Entretiens sur la pluralité des mondes* par Fontenelle (1686) avaient été à la physique de Descartes On connaît les beaux vers de Voltaire sur l'attraction dans la Henriade et l'Epitre à Mme du Chatelet. Rappelons enfin les vers du cardinal de Polignac sur Descartes dans l'*Anti-Lucrèce* (liv. VIII, v. 55) :

Quo nomine dicam
Naturæ genium, patriæ decus, ac decus ævi
Cartesium nostri, quo se jactabit alumno
Gallia fœta viris ac duplicis arte Minervæ,
Ante suos tacitura duces ac fulmina belli
Quam veri auctorem eximium mentisque regendæ

Le cardinal de Polignac, étant élève d'Harcourt, soutint la première thèse qu'eût entendue l'Université en faveur de Descartes ; mais, le lendemain, pour calmer les partisans d'Aristote, il dut en soutenir une seconde en faveur de ce philosophe.

[2] « Ce n'est guère que depuis l'année 1730, dit Voltaire (Catalogue des écrivains du siècle de Louis XIV), qu'on a recommencé à revenir en France de cette philosophie chimérique, quand la géométrie et la physique expérimentale ont été plus cultivées. » Maupertuis, faisant allusion aux difficultés qu'il avait eues à attaquer la physique de Descartes, disait plus tard (*Œuvres*, 1756) : « Les

Mais, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, le corps enseignant mettait du temps à sanctionner les arrêts de l'opinion publique. Au moment où Descartes est battu dans les Académies, il règne encore dans l'Université. En 1751, la thèse de l'abbé de Prades, qui fut un événement, amena la Sorbonne à condamner en quelque sorte le vieux principe de l'école : *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu* [1], au moment où la philosophie de Locke et de Condillac semblait rendre faveur à cette maxime. Les docteurs, dans leurs sentences, les évêques, dans leurs mandements [2], semblaient venger Descartes en condamnant l'abbé de Prades, et l'auteur de la thèse pouvait demander, dans sa défense, depuis quand les idées innées faisaient partie du symbole. Les magistrats pensaient ici comme les théologiens. Lefèvre d'Ormesson poursuivait l'abbé de Prades devant le parlement. D'Aguesseau avait refusé l'impression aux Éléments de la philosophie de Newton, parce que Voltaire, tout acquis au philosophe anglais, y attaquait la physique de Descartes. Il fallut de persévérants efforts pour arracher au cartésianisme les professeurs de l'Université. Les livres de Pourchot et de Dagou-

choses depuis ce temps-là sont bien changées ; l'attraction s'est tellement établie, qu'il n'est à craindre que de lui voir prendre un trop universel empire. »

[1] La thèse de l'abbé de Prades contenait cette proposition : « *Ex sensationibus, seu rami ex trunco, omnes hominum cogitationes pullulant.* » Un mois auparavant, la même proposition avait été soutenue par un autre bachelier, celui qui devait être un jour le cardinal de Brienne.

[2] L'évêque d'Auxerre, Levis de Caylus, disait dans son mandement contre l'abbé de Prades : « Nous laisserons à d'autres le soin de venger le célèbre Descartes et le P. Malebranche, outragés et calomniés par la thèse. »

ner, les cahiers de Demontempuys, de Guillaume, de Loudier, de Rivard, s'inspiraient de Descartes. Le système des idées innées, encore contesté par Dagouner, dès le commencement du XVIIIe siècle, ne tarda pas à conquérir tous les suffrages. La Sorbonne les défendait contre l'abbé de Prades, et Cochet, dans ses *Œuvres de philosophie*, ne craignait pas d'affirmer qu'on ne peut nier « l'idée de Dieu, ni les idées innées, sans porter atteinte à la religion et à la morale. » Il est facile, avec le *Compendium* de Caron, paru en 1770, et avec d'autres ouvrages, de suivre la tradition cartésienne jusqu'en 1782. La *Philosophie de Lyon*, publiée cette année même, souvent remaniée et corrigée depuis, servit de base à l'enseignement des collèges et des séminaires sous la Restauration ; elle résumait toute la philosophie de Descartes, y compris les idées innées.

Néanmoins, il faut bien reconnaître que la réaction anti-cartésienne, depuis longtemps triomphante au dehors, avait commencé à pénétrer dans l'enceinte des collèges, quelques années avant la Révolution. En 1784, l'abbé Hauchecorne, qui pourtant met le portrait de Descartes en tête de son traité de philosophie, abandonne nettement le système des idées innées [1]. Le sensualisme, que l'abbé de Prades avait arboré en pleine Sorbonne, comptait, du temps de l'abbé Hauchecorne, plusieurs disciples dans l'Université de Paris. Me Guyard, professeur à Mazarin, admettait

[1] « *Ideæ innatæ Cartesii nullo modo probantur argumento et nunc ab omnibus derelictæ jacent. Opinio Lockii suas habet difficultates et non ab omnibus propugnatur.* » Hauchecorne, op. cit., 1784.

le système de Locke, en y mêlant quelques idées empruntées à Leibnitz. Au collège du Cardinal-Lemoine, Me Lange se déclarait disciple de Condillac et enseignait hardiment que la sensation est l'origine de toutes nos connaissances. Cette doctrine, alors répandue dans la littérature, avait pénétré jusque dans les collèges de l'Oratoire [1]. Evidemment, certains maîtres de l'Université de Paris subissaient ici l'entraînement général. Le rédacteur des *Nouvelles ecclésiastiques* poussa un cri d'alarme. « C'est un bruit public depuis quelque temps, dit-il en 1784, et on ne cesse de le répéter partout, que l'enseignement de la philosophie, dans l'Université de Paris, est fort corrompu ; qu'au lieu de prémunir les jeunes gens contre ce débordement d'opinions irréligieuses qui menace le christianisme d'une entière subversion dans le royaume, plusieurs professeurs de cette école autrefois si célèbre, semblent avoir formé le complot de seconder une si funeste révolution par les mauvais principes qu'ils inspirent à la jeunesse [2]. » Il faut faire ici la part de la mauvaise humeur du journaliste janséniste. Certains professeurs des collèges de Paris subissaient évidemment, à l'approche de la Révolution, l'ascendant des idées sensualistes qui avaient conquis l'opinion publique. Gardons-nous cependant de croire que ces maîtres fussent acquis au matérialisme. Tout en admettant certains principes de Locke et de Condillac, ils restaient fidèles au spiritualisme, défen-

[1] Voy. *Exercices publics de MM. les Écoliers du collège royal des prêtres de l'Oratoire de Tours*, etc. Tours, 1781, in-4°.

[2] Voy. les *Nouvelles ecclésiastiques*, 1784, p. 62 et seq., 93, 109, 169 et seq. Voy. aussi Jourdain, op. cit., p. 463.

daient avec l'Université de Paris l'existence de Dieu, la spiritualité, l'immortalité de l'âme, et tous les grands principes sans lesquels toute philosophie et toute religion croulent par la base. Sous ce rapport, l'ouvrage de l'abbé Hauchecorne, paru en 1784, celui de l'abbé Gosse, paru en 1788, témoignent d'une parfaite orthodoxie philosophique.

Le lecteur connaît maintenant les vicissitudes de l'enseignement philosophique dans les collèges, avant la Révolution. Nous avons vu les manuels élémentaires, mis entre les mains des élèves, se perfectionner de jour en jour, les questions subtiles si souvent agitées dans les écoles, faire place à des discussions d'un intérêt plus général. Comme le corps enseignant fut lent à suivre la réaction anti-cartésienne, le sensualisme eut à peine le temps de pénétrer bien avant dans les établissements d'instruction. En même temps, les traités de philosophie, sous l'action des attaques ridiculisant l'ancien style de l'école, avaient reçu peu à peu une rédaction plus simple et plus claire, de sorte que cette partie de l'enseignement semblait avoir atteint une perfection relative dans les collèges, au moment même où la philosophie achevait de s'effondrer au dehors.

La direction de l'esprit public n'en laissait pas moins pressentir à bref délai une véritable révolution, ici comme dans toutes les autres branches de l'éducation. L'enseignement à tous les degrés finit toujours par subir le contre-coup de l'opinion. Laissez mourir la génération dont l'enfance a été bercée dans l'admiration de Descartes, laissez disparaître certains hommes illustres qui ont su rendre hommage à son génie et quelquefois s'inspirer de sa pensée, comme

Montesquieu, Turgot, Rousseau[1] lui-même ; attendez que la Révolution, en balayant l'ancien personnel enseignant, permette au nouveau de proclamer enfin dans les écoles la philosophie de la sensation, le règne de Condillac sera désormais accepté sans résistance, et Cabanis pourra commencer ainsi un de ses mémoires sur les rapports du physique et du moral : « Citoyens, nous ne sommes pas réduits à prouver que la sensibilité physique est la source de toutes nos idées, et de toutes les habitudes qui constituent l'existence morale de l'homme. »

Là où les fondements mêmes de toute philosophie s'effondraient de toutes parts, comment espérer conserver les formes séculaires dont on aimait à entourer cet enseignement dans les collèges ? Nous avons vu qu'en 1789 la philosophie était encore professée en latin et sous forme scolastique ; mais comment sauver la scolastique, là où Dieu et l'âme humaine avaient tant de peine à se défendre ? On avait beau faire le panégyrique du syllogisme et de l'argumentation aristotélicienne, les novateurs enveloppaient tout l'attirail de l'école dans la condamnation générale du passé. « L'esprit humain semble avoir jeté sa gourme, disait Diderot. *La futilité des études scolastiques est reconnue* ; la fureur systématique est tombée. Il n'est plus question d'aristotélisme, de cartésianisme, ni de leibnizianisme. Le goût de la vraie science règne de

[1] Montesquieu, en plusieurs circonstances, dans ses *Lettres Persanes*, dans la définition qu'il donne de la loi, etc., a loué Descartes ou s'est inspiré de sa pensée. On connaît l'éloge qu'en a fait Turgot dans son Discours sur les progrès de l'esprit humain. Rousseau, qui dans sa jeunesse avait rencontré plusieurs maîtres cartésiens, a plus d'une réminiscence de Descartes dans la Profession de foi du vicaire savoyard.

toutes parts ; les connaissances en tous genres ont été portées à un très haut degré de perfection. Point de vieilles institutions qui s'opposent à ses vues ; elle a devant elle un champ vaste, un espace libre de tout obstacle sur lequel elle peut édifier à son gré [1]. » Devant une telle réprobation des études scolastiques, devant ce scepticisme confondant dans un commun dédain aristotélisme, cartésianisme et leibnizianisme. il eût été bien difficile de défendre contre les mépris de l'opinion les traditions de l'école. On continuait sans doute à argumenter en Sorbonne et dans les collèges. Certains esprits persistaient même à voir dans cet exercice une gymnastique utile pour la formation de l'intelligence. Turgot avait dit : Il n'y a que nous qui sachions raisonner, nous qui avons fait notre licence. Morellet, qui rapporte cette parole dans ses Mémoires, ajoute que l'abbé de Brienne, collègue de Turgot en Sorbonne, étudiait « la théologie comme un Hibernois pour être évêque, et les Mémoires du cardinal de Retz pour être homme d'État. » Les candidats aux grades académiques continueront à argumenter, comme des Hibernois, alors que la foi à ces exercices se perdait chaque jour. L'abbé de La Trémouille et les autres jeunes gens que la Révolution vint surprendre *courant la licence*, préparaient les mêmes thèses que leurs devanciers ; mais l'opinion se détournait de plus en plus des procédés de l'école. Les cahiers de 1789 nous fournissent la preuve que le clergé lui-même redoutait l'intrusion de la scolastique

[1] Diderot : *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie*, écrit en 1776.

jusque dans le domaine de la théologie [1]. Vienne la Révolution, et la forme des manuels philosophiques sera changée comme le fond. On ne voudra plus entendre parler de traités rédigés en latin et en un latin scolastique. Si nous en exceptons quelques années de la Restauration, le XIXe siècle n'étudiera la philosophie que dans des livres écrits en français. Les anciens manuels latins et scolastiques ne dépasseront guère l'enceinte des séminaires, tant il est difficile de ressusciter les morts.

[1] Plusieurs cahiers du clergé, entr'autres celui du clergé de Bouzonville (*Archives parlementaires*, 1re série, t. V. p. 700), voudraient voir des théologiens éclairés travailler « à un corps de théologie. On aurait grand soin d'en bannir les questions oiseuses et celles de pure controverse scolastique, en se bornant uniquement au dogme, à la morale et à la discipline. »

LIVRE VI

ÉDUCATION DES FACULTÉS INTELLECTUELLES

CHAPITRE PREMIER

La mémoire et le jugement

I. On veut reprendre sur de nouvelles bases la formation des facultés intellectuelles. — La psychologie appliquée à l'éducation. — II. Plaintes que le jugement soit sacrifié à la mémoire. — III. Mal fondé de ces accusations. — Avec quel soin les vieux maîtres cultivaient la raison.

I

La réaction que nous venons de signaler contre le vieux système d'études amena les réformateurs à reprendre sur des bases nouvelles la culture des facultés intellectuelles. Le système d'enseignement suivi jusqu'alors, qui avait paru aux générations précédentes propre à assurer la formation de l'esprit, fut jugé insuffisant. Nous voyons dans le cours du siècle suivant, à partir de l'*Émile* de Rousseau, paraître une foule de traités rappelant de loin les

publications de notre époque sur la psychologie appliquée à l'éducation. Dans les livres des éducateurs, toutes les facultés de l'âme, depuis les sens jusqu'à la raison, sont passées en revue. Les titres seuls de certains chapitres, tels que « culture de l'entendement [1] », indiquent chez les auteurs des préoccupations psychologiques.

C'est Condillac qui nous apparaît, au XVIIIe siècle, comme le grand promoteur de ce mouvement. On est frappé, en ouvrant le *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme* [2], de l'importance capitale que cet écrivain attache au développement de la réflexion, de la raison, du jugement. Pour atteindre ce but, Condillac ne craindra pas de transformer les jeunes élèves en autant de petits philosophes imberbes. Il s'étonne d'abord qu'on suppose les enfants « incapables des connaissances qui demandent quelques réflexions... L'âge de raison, dit-il, est celui où l'on a observé, et par conséquent la raison viendra de bonne heure, si nous engageons les enfants à faire des observations ». Comment s'y prendre ? C'est bien simple. « La vraie et l'unique méthode, répond Condillac, est de conduire un élève du connu à l'inconnu. Il suffit, par conséquent, de commencer par ce qu'il sait pour lui apprendre quelque chose qu'il ne sait

[1] Voy. *Traité d'éducation civile, morale et religieuse*, par le P. Corbin, 1 vol. in-12, 1788. — Ce traité, longtemps professé à La Flèche par le P. Corbin, est un des plus curieux spécimens publiés en ce genre avant la Révolution. — Du reste, la plupart des écrivains de ce siècle, traitant de l'enseignement, parlent des facultés intellectuelles et morales. Voir en particulier La Chalotais, op. cit., p. 36 et séq.

[2] Nous citons l'édition de 1782, t. 1er. Discours préliminaire en tête de la grammaire.

pas. » Allez pas à pas, soyez attentifs « à ne franchir aucune des idées intermédiaires; » marchez « d'observations en observations » et vous irez loin.

Tout d'abord, le plus facile est de faire « connaître à un enfant les facultés de son âme » et de « lui faire sentir le besoin de s'en servir... Si les facultés de l'entendement sont les mêmes dans un enfant que dans un homme fait, pourquoi serait-il incapable de les observer ?... Pourquoi ne pourrait-on pas lui faire remarquer ce qui s'est passé en lui lorsqu'il a fait des jugements et des raisonnements, lorsqu'il a contracté des habitudes ? » Viendra le moment de faire faire à l'élève un pas de plus. « Dès que l'enfant connaîtra, dit Condillac, l'usage des facultés de son esprit, il n'aura plus qu'à être bien conduit pour saisir le fil des connaissances humaines..., il suffira de lui faire faire des observations. »

On le voit, Condillac jette l'enfant en pleine psychologie. « Il s'agit, dit-il, de lui apprendre à penser. » Il faut s'y employer de bonne heure, car « la faculté de raisonner commence aussitôt que nos sens commencent à se développer. » Aussi, voilà notre précepteur ne quittant pas du regard son élève, l'habituant en classe, en récréation, partout et toujours, à se replier sur lui-même, à se rendre compte de ses impressions, lui donnant avec amour le sens des mots « intelligence, pénétration, sagacité, discernement, esprit. Je le laissais jouer, et je jouais avec lui, dit Condillac du prince de Parme ; mais je lui faisais remarquer ce qu'il faisait et comment il avait appris à le faire. » Condillac attend de cette méthode une merveilleuse influence sur son élève. « Elle le conduit, dit-il, de ce qu'il sait à ce qu'il ne sait pas. Elle excite

sa curiosité par ce qu'il juge... Elle réduit les sciences à l'histoire des observations, des expériences et des découvertes. »

Avec le parti pris de faire sortir en quelque sorte toutes les connaissances de l'étude de soi-même, avec cet enthousiasme pour la méthode d'observation et d'analyse, comment ne pas condamner l'ancien système d'études, qui semblait aux novateurs plus attentif à cultiver la mémoire que la réflexion et le jugement? Condillac ne dissimule point ici les conséquences de son système. Il proscrit « ces sciences vaines qui ne s'occupent que de mots... » Il signale « les dégoûts qu'un enfant ne peut manquer d'éprouver, lorsque, rencontrant dès les commencements des obstacles à charger sa mémoire de mots qu'il n'entend pas, il est puni pour n'avoir pas retenu ce qu'il n'avait pas compris. »

Les novateurs du XVIII[e] siècle se chargeront de formuler d'une façon plus brutale le grief que Condillac se contente de faire entendre. Ils vont accuser les anciens maîtres de s'être presque uniquement occupés de développer une faculté, la mémoire, et d'avoir négligé la culture du jugement. Il s'agira de faire l'inverse : réduire les exercices de mémoire et porter tous ses efforts vers l'éducation de la raison. Ils nous montreront les professeurs occupés à surcharger la mémoire d'un poids accablant de leçons ayant l'inconvénient grave de prolonger la durée de l'instruction secondaire, et d'occuper un temps qui eût été mieux employé à cultiver la raison. Dans leur pensée, au lieu de s'attarder à orner une faculté utile sans doute, mais passive, la mémoire, il faudra apporter tous ses soins à polir, à développer les facultés

actives de l'élève, l'attention, le jugement, la pénétration et l'intelligence.

II

De tout temps, l'Université et les divers corps enseignants avaient attaché un grand prix aux exercices de mémoire. Les statuts de 1598 [1] leur en faisaient une obligation spéciale. Les maîtres avaient soin de faire apprendre à leurs élèves les plus beaux passages des auteurs mis entre leurs mains; pour exciter leur zèle, ils aimaient à citer l'éloge que Cicéron et Quintilien ont fait de la mémoire. Il ne paraît pas y avoir eu sur ce point une véritable divergence d'opinion au XVII[e] siècle. Port-Royal diminua, il est vrai, les exercices de mémoire, mais il se garda bien de les supprimer, et Fénelon écrivait textuellement dans son Traité de l'éducation des filles [2], en parlant du jeune âge : « Entretenez sa curiosité et faites dans sa mémoire un amas de bons matériaux ; viendra le temps où ils s'assembleront d'eux-mêmes et que, le cerveau ayant plus de consistance, l'enfant raisonnera de suite. » On doit s'attendre ici à trouver Rollin parmi les défenseurs d'une faculté jouant un si grand rôle dans la vie entière. Avec quel soin il parle d'agrandir ce « trésor domestique et naturel, où l'homme met en sûreté des richesses sans nombre et d'un prix infini; » avec quelle autorité il demande au

[1] « Les écoliers cultiveront leur mémoire en récitant souvent des morceaux appris par cœur, et ils s'exerceront fréquemment à déclamer. La mémoire est le trésor de la science. » Statuts de la Faculté des arts, art. 28, 29.

[2] Ch. V.

maître de « s'appliquer de bonne heure à cultiver la mémoire dans les enfants, qui pour l'ordinaire l'ont très bonne ; » avec quelle insistance il lui répète qu'il faut bien « se donner de garde de compter pour perdu le temps que l'on consacre à cultiver la mémoire, » qu'il n'en « est peut-être pas de mieux employé dans la jeunesse », qu'on ne peut trop « mettre cet exercice en honneur. » Et, pour qu'on ne se méprenne pas sur sa pensée, Rollin distingue la *mémoire des mots* de la *mémoire des choses*. Tout en jugeant la seconde nécessaire, c'est de la première qu'il parle, c'est-à-dire de celle « qui consiste à réciter fidèlement et à rendre mot pour mot ce qu'on a appris par cœur [1]. » Ce langage était celui de tous les maîtres de l'Université, défendant à l'envi les leçons de mémoire contre les attaques dont elles étaient l'objet [2]. Certains écrivains, partisans de la réforme des études, comme La Chalotais [3], ne craignaient pas de se ranger sur ce point à l'avis de Rollin.

Mais, disons-le, la plupart des réformateurs se déclarent nettement au XVIIIe siècle contre les exercices de mémoire. Les partisans de la tradition, Rollin en tête, avaient beau réduire le temps consacré à ce travail ; vainement affirmaient-ils qu'il faut commencer par « bien entendre et concevoir nettement » ce qu'il s'agit d'apprendre par cœur [4], les novateurs persistent

[1] Rollin : *Traité des études*, liv. II, ch. III, art. 4 : *De la nécessité et de la manière de cultiver la mémoire*.

[2] Citons en particulier Gaullyer, op. cit., p. 89-94, qui s'élève fortement contre Locke, lequel avait dit que par les exercices de mémoire « on n'acquiert qu'une disposition à la pédanterie. »

[3] La Chalotais, op. cit., p. 41. Cependant La Chalotais (p. 139) s'élève contre les abus.

[4] Rollin, loc. cit.

à déclarer perdu pour le jugement ce qui est accordé à la mémoire, et, à la suite de Locke, ils semblent prendre plaisir à mettre en opposition ces deux facultés. Si Pluche propose une nouvelle méthode pour apprendre les langues anciennes, c'est qu'à ses yeux elle offre le grand avantage de mettre « plus en œuvre le jugement que la mémoire [1]. » Le mot de Dumarsais répété par l'abbé Coyer : « Il vaut mieux cultiver la raison que la mémoire [2] », résume sur ce point l'opinion des novateurs. Nous les entendons se plaindre avec Crousaz que « l'on affaisse le jugement à force de charger la mémoire [3]. » Nous voyons Guyton de Morveau reprendre à son compte les arguments de Locke et, à l'encontre de Rollin qui attachait un grand prix à la *mémoire des mots*, formuler sa théorie dans la proposition suivante : « On aura soin de cultiver la mémoire intelligente qui ne demande que l'attention ; on exigera peu de la mémoire littérale qui suppose un travail forcé [4]. » Condillac [5] paraît moins exclusif. Il convient que « l'éducation qui ne cultive que la mémoire peut faire des prodiges et qu'elle en a fait. » Il ajoute que, « pour exercer la réflexion, il ne faudrait pas négliger la mémoire ; ces deux facultés sont également nécessaires, elles se donnent des secours mutuels. » Mais il s'empresse d'ajouter que « les vraies connaissances sont dans la réflexion qui les acquiert, beaucoup plus que dans la mémoire qui s'en charge. » Les développements donnés à cette

[1] Pluche, op. cit., p. 157-159.
[2] Coyer, op. cit., p. 204-205.
[3] Crousaz, op. cit., t. I., p. 305-311, 378-406.
[4] Guyton de Morveau, op. cit., p. 147-150 et 309.
[5] Condillac, loc. cit.

réflexion, d'ailleurs si juste, l'insistance avec laquelle le précepteur du prince de Parme glorifie la méthode d'observation et d'analyse, faisant, en passant, une simple concession aux exercices de mémoire, nous prouvent qu'ils étaient assez démodés dans sa pensée. Ils n'étaient guère plus en faveur auprès de l'opinion, laquelle montre ici une défiance dont nous recueillons l'écho jusqu'en 1789 [1].

III

D'où venaient ces attaques, pourquoi cette guerre déclarée à la mémoire? Nous comprenons les plaintes de Montaigne contre les maîtres qui ne songent, disait-il, qu'à « remplir la mémoire », laissant « l'entendement et la conscience vides, » contre les professeurs qui ne cessent de « criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir », préoccupés de rendre l'âme « non pleine, mais bouffie [2]. » Au XVIe siècle, l'éducation n'avait pas encore atteint, malgré le mouvement de la Renaissance, la perfection où elle devait être portée plus tard. Le goût de l'érudition, l'ambition de tout savoir avaient trop souvent introduit dans les programmes d'études un amas de connaissances indigestes, dont le livre et l'esprit de Rabelais nous offrent un curieux

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, in-8°, p. 38.

[2] Montaigne : *Essais*, liv. I, ch. XV et XXIV. Charron reprend ici les idées de son maître. Dans son *Traité de la sagesse*, il compare les pédants à un homme occupé à mettre « le pain dedans sa poche et non dedans son ventre ; il aurait enfin sa poche pleine et mourrait de faim : ainsi, avec la mémoire bien pleine, ils demeurent sots. »

exemple. Ne nous étonnons pas que Montaigne, ce délicat qui n'avait, disait-il, « gousté des sciences que la crouste première, un peu de chasque chose, à la française », ait rappelé à ses contemporains que l'abeille ne prend que le suc des fleurs, que « l'action de l'esprit s'étouffe par trop d'estude et de matière... comme les plantes de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile. » Les progrès des temps avaient fait triompher ces conseils dans l'organisation de l'enseignement. Non seulement le programme des études fut sagement gradué, selon l'âge et la force des élèves, mais encore les exercices de mémoire se trouvèrent peu à peu réduits à de justes limites. Rollin [1] ne consacre qu'un quart d'heure par classe à la récitatiou des leçons. Aussi, en supposant même, ce qui arriva plus d'une fois, que les professeurs n'aient pas gardé sur ce point la réserve de Rollin, il est difficile de trouver là l'unique et même la principale raison des déclamations que les réformateurs du XVIIIe siècle dirigeaient contre les exercices de mémoire. Ces attaques se rattachaient à une théorie générale, à un système d'enseignement qu'il importe de faire connaître.

Le XVIIIe siècle était convaincu que les anciens maîtres avaient faussé l'éducation, contrariant la nature de l'élève au lieu de s'appuyer sur elle, entassant dans l'âme de l'enfant des connaissances toutes faites, au lieu de l'amener en quelque sorte à les produire lui-même par un effort de son esprit, par une réaction de son intelligence, s'adressant enfin de préférence à ses facultés passives, comme la mémoire, au lieu de parler avant tout à ses facultés actives, à sa

[1] Loc. cit.

raison. Ce siècle prenait à son compte les accusations que Montaigne avait portées contre l'enseignement de son temps. « On nous plaque d'ordinaire, disait-il, les maximes des anciens en la mémoire, toutes empennées comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose... Que le jugement conserve ses franches allures; nous le rendons servile et couard pour ne luy laisser la liberté de rien faire de soy [1]. » Il s'agissait donc de sortir du convenu, de rendre à la raison sa libre allure, de ne plus *plaquer* l'esprit de l'élève de connaissances *empennées* et toutes faites, de songer enfin à former le jugement.

Former le jugement : quel est le maître qui ne se propose point un tel but et qui ne se flatte point d'y atteindre? C'était l'ambition de Montaigne [2]; ce fut l'ambition du XVII[e] siècle, et l'on peut être étonné que le siècle suivant, succédant à une époque qui fut autant l'âge de la raison que celui de la foi, âge où la raison humaine atteignit cet heureux équilibre, cet état d'épanouissement parfait et de pleine santé qu'elle n'a pas su retrouver depuis au même degré, — l'on peut être étonné que le XVIII[e] siècle ait reproché à l'ère précédente de n'avoir pas su cultiver la raison.

Ouvrez les livres d'éducation publiés au XVII[e] siècle, vous serez frappé de la sollicitude que les éducateurs

[1] Montaigne : *Essais*, loc. cit.

[2] Montaigne (loc. *cit.*), ne cesse de parler du jugement : « On nous meuble la teste de science, dit-il; du *jugement* et de la vertu, peu de nouvelles... Si son âme n'en va un meilleur bransle, s'il n'a pas le *jugement* plus sain, j'aymerais autant qu'il eût passé le temps à jouer à la paulme; au moins son corps en serait plus alaigre. »

portent à la formation de l'esprit. « De toutes les qualités qu'on voit dans les enfants, dit Fénelon, il n'y en a qu'une sur laquelle on puisse compter, c'est le bon raisonnement ; il croît toujours avec eux pourvu qu'il soit bien cultivé [1]. » A la même époque, l'abbé Fleury ne cesse de répéter qu'on ne saurait assez développer dans l'élève la « solidité » et la « droiture de jugement... Comme toutes nos connaissances dépendent, dit-il, du raisonnement ou de l'expérience, et que l'expérience profite si peu, si elle n'est éclairée par la droite raison, il faut commencer par former l'esprit avant de venir au détail des faits et des choses positives. Cette application à cultiver la raison est dans l'ordre naturel la première de toutes les études, puisque c'est l'instrument de toutes [2]. » Port-Royal pense ici comme les éducateurs du duc de Bourgogne, et nous entendons Nicole nous dire que « l'instruction a pour but de porter les esprits jusques au point où ils sont capables d'atteindre [3]. » Arnauld parlait dans le même sens, dans son *Art de penser*. « Il n'y a rien, disait-il, de plus estimable que le bon sens, la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux... l'exactitude de la raison... Ainsi, la principale application qu'on devrait avoir serait de former le jugement, de le rendre aussi exact qu'il le peut être, et c'est à quoi devrait tendre la plus grande partie de nos études. On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, et on devrait se

[1] Fénelon : *Traité de l'éducation des filles*, ch. V.
[2] Fleury, op. cit., art. XIX et XXV.
[3] *De l'éducation d'un prince*, p. 34.

servir au contraire des sciences comme d'un instrument pour perfectionner la raison. »

Voilà certes des témoignages prouvant la sollicitude du XVII[e] siècle pour le développement de la raison. Il eût été bien étonnant qu'une époque grandissant sous l'heureuse influence de Descartes, se fût désintéressé de la culture intellectuelle de la jeunesse. Descartes, qui part du fait de la pensée pour bâtir sa philosophie, qui proclame l'évidence comme principe de la certitude, qui n'accepte d'idées comme vraies qu'autant qu'elles sont claires et distinctes, qui a pour maxime d'aller toujours du connu à l'inconnu, devait nécessairement exercer une influence profonde non seulement sur les philosophes, mais encore sur les éducateurs de son temps. Aussi, comme son inspiration est frappante dans les livres s'occupant d'instruction publique à cette époque : avec quel soin on y parle de la formation de l'intelligence. Avec quelle insistance l'abbé Fleury exigeait qu'on accoutumât l'enfant, « de très bonne heure, à ne rien dire qu'il n'entendît, et à n'avoir que des idées les plus claires qu'il serait possible, « l'exerçant continuellement « à diviser, à définir, afin de distinguer exactement chaque chose des autres[1] ! » Avec quelle connaissance profonde du jeune âge, Fénelon demandait au maître de pénétrer « le naturel » de son élève, et, si ce naturel se trouvait manquer de « curiosité », avec quelle sagacité lui, qui naguère recommandait les leçons de mémoire, il ordonnait ici de les suspendre, craignant, disait-il, d'étonner, d'appesantir le cer-

[1] Fleury, *op. cit.*, XIX.

veau, voulant qu'on se hâtât de « remuer promptement tous les ressorts de l'âme de l'enfant pour le tirer de cet assoupissement [1] ! » De tels conseils, une telle préoccupation dénotent, on en conviendra, chez les éducateurs du XVIIe siècle, une grande sollicitude pour la formation intellectuelle de l'élève. Les écrivains de cette époque sont si attentifs à faire éclore, à fortifier la pensée dans l'âme de l'enfant, que l'abbé Fleury, non content du véritable cours de logique graduée contenu dans les études classiques, ne craint pas de demander que la logique et la métaphysique fassent partie des premières leçons données à l'enfance. Il croyait ces deux sciences à la portée des enfants, parce qu'elles n'ont pas d'autre objet, disait-il, que de constater « ce qui se passe en nous », et de nous habituer à des « idées claires. » Telle était aussi la pensée du P. Lamy, de l'Oratoire, lorsqu'il déclarait en propres termes que « c'est par une bonne logique qu'il faut commencer d'étudier [2]. » Le maître, chargé ici d'apprendre aux élèves à voir ce qui se passe en eux, à regarder au dedans d'eux-mêmes, devait pouvoir répéter avec Socrate, s'écriait l'abbé Fleury, « qu'il était accoucheur d'esprits, qu'il leur aidait à produire ce qui était déjà en eux, qu'il ne leur apprenait rien, mais qu'il les faisait ressouvenir de ce qu'ils savaient [3] » Ne dirait-on pas que Condillac s'est contenté de reproduire ici les idées de l'abbé Fleury ?

[1] Fénelon, op. cit., ch. V.

[2] Lamy : *Entretiens*, etc. Montaigne avait fait la même demande au XVIe siècle : » Prenez, dit-il (*Essais*, liv. I, ch. XXV), les simples discours de la philosophie, ils sont plus aysez à concevoir qu'un conte de Boccace ; un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. »

[3] Fleury, op. cit., art. 19.

Il paraît difficile de reprocher à une éducation ainsi comprise de ne pas assez se préoccuper de la formation intellectuelle. L'abbé Fleury, élevé à l'école de Descartes, fils de ce siècle [1] qui apporta dans toutes ses œuvres l'amour du vrai, l'inspiration sereine et lumineuse d'une raison maîtresse et toujours sûre d'elle-même, accumule ici conseils et préceptes. Il est tellement obsédé du désir de faire éclore, de faire grandir la pensée dans l'âme de l'enfant, d'éveiller, d'échauffer par une réaction incessante toutes les facultés, élargissant chaque jour ses horizons, le conduisant du connu à l'inconnu, qu'il multiplie les expressions les plus vives pour rappeler au maître son rôle d'éclaireur. Les études classiques, qui par une morale lente, mais sûre, avaient formé l'intelligence du grand siècle, ne lui suffisent pas, et il ne craint pas de demander pour l'enfance, avec le P. Lamy, des leçons de logique et de métaphysique.

L'abbé Fleury et le P. Lamy dépassaient ici la mesure. Les études classiques sont, pour les élèves, le seul cours de logique et de métaphysique qui convienne à leur âge. Nous l'avons dit, la première application des règles grammaticales est déjà pour l'enfant une occasion de réflexion et d'analyse. A mesure qu'il avance dans son éducation littéraire,

[1] Rollin s'était fait sur ce point le disciple des maîtres du XVIIe siècle. Il se plaît à citer ici l'*Art de penser* et l'abbé Fleury. Il aime à répéter, qu'au lieu de remplir « la mémoire d'une infinité de choses fausses, obscures et non entendues », il faut habituer les élèves à « considérer... ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent..., à peser les raisons plus que les paroles, à discerner partout le vrai », à prendre « un esprit d'ordre, d'exactitude, de précision, de pénétration, etc. » Voy. *Traité des études*, liv. VII, art. 2.

il trouve dans les exercices de traduction, de composition, la meilleure culture de son esprit, de son imagination, le moyen de provoquer à des ascensions incessantes toutes les facultés de l'âme.

Ces considérations, opposées aux négations des réformateurs du XVIIIe siècle, le trouvèrent incrédules. Tandis que les professeurs, toujours modérés, faisaient des discours publics sur *les avantages de la raison cultivée* [1], les novateurs niaient carrément l'influence des études classiques sur la formation de l'esprit. Elles étaient tombées en discrédit dans une partie de l'opinion. Le grand crime qu'on impute alors à l'éducation, c'est d'enseigner des mots et non des choses. « Les choses, les choses, s'écrie Rousseau, je ne dirai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots... Avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards. » Il ne faudrait pas voir dans ces paroles la simple boutade d'un esprit chagrin et paradoxal. Cette opinion n'est pas particulière à l'auteur de l'Emile. « Presque toute notre philosophie et notre éducation, dit La Chalotais, ne roulent que sur des mots ; ce sont les choses mêmes qu'il importe de connaître [2]. » L'abbé Proyart [3] répondait : les professeurs « s'attachent à former le jugement de leurs élèves, et à leur apprendre des choses en leur expliquant des mots. » Peine perdue : il était entendu que les anciens maîtres n'enseignaient que des mots. Diderot, dont nous connaissons d'ailleurs la prédilec-

[1] C'est le sujet d'un discours public prononcé en 1779, par le professeur de philosophie du collège d'Arras. Voy. Hauteclocque, op. cit., p. 126, 127.

[2] La Chalotais, op. cit., p. 42.

[3] Proyart, op. cit., p. 77.

tion pour les sciences, veut-il essayer quelque part de défendre l'instruction classique, voici tous les arguments qu'il fait valoir en faveur des langues mortes : « Il faut, dit-il, appliquer à la science des mots l'âge où l'on a beaucoup de mémoire et peu de jugement. Si l'étude des langues exige beaucoup de mémoire, la mémoire s'étend en s'exerçant. Les enfants ne sont guère capables d'une autre occupation. » C'était affirmer en trois propositions, sous prétexte de défendre l'éducation classique [1], qu'elle n'est qu'une étude de mots et un exercice de mémoire.

Les défenseurs de la tradition auraient pu répondre à Rousseau, à La Chalotais, à Diderot qu'un enseignement où toutes les puissances de l'âme sont assurées d'un développement graduel, où la mémoire, l'imagination, le jugement, le goût, la faculté de penser, d'analyser, de comparer, sont successivement ou simultanément éveillées et stimulées, ne peut pas être accusé de n'apprendre que des mots, et que, si mots il y a, c'est le cas de redire avec Portalis que « les mots grecs et latins sont gros de choses [2]. » Mais ce

[1] Diderot disait textuellement (*Œuvres*, t. III, p. 421) : « En général, dans l'établissement des écoles on a donné trop d'importance et d'espace à l'étude des mots ; il faut lui substituer aujourd'hui l'étude des choses. » Quelques auteurs cherchèrent à s'autoriser des paroles suivantes de La Bruyère (*Caractères*, ch. XIV) : « L'on ne peut guère charger l'enfance de la connaissance de trop de langues... Si l'on remet cette étude à un âge plus avancé, — c'est borner à la science des mots un âge qui veut déjà aller plus loin et qui demande des choses. »

[2] Vers la fin du siècle, qui avait vu s'élever ces attaques contre l'éducation classique, un écrivain qui avait été l'ami des plus ardents réformateurs de l'enseignement se chargeait, dans une page de ses mémoires où il rappelle ses souvenirs de collège, de montrer comment l'instruction classique, sous le couvert des mots, développe la pensée et toutes les facultés de l'élève : « Le

siècle s'obstinait à ne voir dans les études classiques qu'un exercice de mots, à peu près stérile pour le développement du jugement et de la raison.

CHAPITRE II

I. Suivre la nature. — II. Leçons de choses. III. Méthode intuitive

I

Le XVIIIe siècle, qui avait reproché à la vieille éducation de cultiver la mémoire aux dépens du jugement, avait un autre grief non moins grand contre les anciens maîtres, c'était de ne pas suivre la nature dans la culture des intelligences. Il accusait l'âge précédent d'avoir combattu, comprimé la nature, au lieu de favoriser l'exercice, de provoquer l'expansion de toutes les facultés.

choix des mots et leur emploi, dit Marmontel, en traduisant de l'une en l'autre langue, même déjà quelque élégance dans la construction des phrases, commencèrent à m'occuper ; et ce travail qui ne va point sans l'analyse des idées me fortifia la mémoire. Je m'aperçus que c'était l'idée attachée au mot qui lui faisait prendre racine, et la réflexion me fit bientôt sentir que l'étude des langues était aussi l'art de démêler les nuances de la pensée, de la décomposer, d'en former le tissu, d'en saisir avec précision le caractère et les rapports ; qu'avec les mots autant de nouvelles idées s'introduisaient et se développaient dans la tête des jeunes gens et qu'ainsi les premières classes étaient un cours de philosophie élémentaire, bien plus riche, plus étendu et plus réellement utile qu'on ne pense lorsqu'on se plaint que dans les collèges on n'apprenne que du latin. » Marmontel : *Mémoires d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, t. I.

Le lecteur a déjà prononcé ici le nom de Rousseau, dont le grand principe était de pratiquer l'éducation négative, de livrer Émile à la nature. On sait avec quel soin il écartait de lui tout ce qui, au point de vue physique, intellectuel et moral, pouvait contrarier en rien, faire dévier, ou même activer le développement spontané et normal de ses facultés natives. Il préfère laisser croupir son enfance, son adolescence dans une ignorance complète, plutôt que de donner des livres, des maîtres à celui qui, loin de recevoir du dehors une impulsion factice, doit en quelque sorte tout tirer de lui-même. Les réformateurs du XVIIIe siècle, sans pousser ainsi jusqu'au paradoxe la maxime de Rousseau [1], n'en proclament pas moins que le vrai moyen de régénérer l'éducation, c'est de la ramener à la nature. « Les principes pour instruire les enfants, dit La Chalotais [2], doivent être ceux par lesquels la nature instruit elle-même. La nature est le meilleur des maîtres. » Le premier principe de la nouvelle éducation, c'est donc avant tout de s'appuyer sur la nature.

A la veille de la Révolution, Daunou traçait ainsi les règles de l'éducation intellectuelle du premier âge : « Observer et seconder les développements des facul-

[1] « La meilleure et la plus difficile en même temps, c'est sans doute cette *éducation négative*, dont un philosophe éloquent a si bien développé l'art et les effets, mais à laquelle il attribuait une durée trop longue. Tout consiste à ne donner aux enfants aucune idée fausse, à ne pas effrayer leur imagination par des récits fantastiques, à ne leur apprendre aucun de nos préjugés, à ne leur adresser aucune leçon directe, à ne les tromper jamais. » Daunou, *Lettres sur l'Éducation*. Journal encyclopédique, 1789, t. VII, p. 106.

[2] Op. cit., p. 37.

tés ; quelquefois redresser les écarts de *la nature*, ne la contraindre jamais... Adresser aux sens les premières instructions, mettre à profit la curiosité, enrichir la mémoire que la curiosité éveille ; égayer et régler l'imagination, ce résultat précieux des sensations et de la mémoire, présenter aux passions qui en naissent leurs véritables objets, exercer enfin cette faculté que toutes les autres concourent à produire et qui se perfectionne par elles, la raison : telle sera la marche de l'instituteur[1]. »

On voit l'attention des éducateurs à suivre la nature. Mais, comme les premières facultés que la nature met en exercice dans l'enfant ce sont les sens, il faudra s'attacher, selon l'expression de Daunou, *à adresser aux sens les premières instructions.* « Exercer les sens, disait Rousseau, c'est apprendre pour ainsi dire à sentir. » La Chalotais rappelait à son tour que « l'homme ne commence à avoir des connaissances que lorsqu'il commence à faire usage de ses sens. Sa première sensation est sa première connaissance... Ainsi, le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel, par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé, de s'assurer des faits, avant de rechercher les causes[2]. »

Le XVIIe siècle, poussant le spiritualisme à l'extrême, avait paru oublier que l'homme est composé d'un corps aussi bien que d'une âme. Le XVIIIe siècle tomba dans l'excès contraire : à un spiritualisme outré succéda un naturalisme sans frein, qui jeta la pédagogie comme la

[1] Daunou, loc. cit., p. 103.
[2] *Ibid.*, p. 37-38.

philosophie en plein sensualisme. A une époque ne connaissant que la philosophie de la sensation, ce fut un lieu commun de glorifier les sens. En ouvrant un ouvrage du P. Corbin, paru à la veille de la Révolution, on trouve des propositions comme celles-ci : « Les sens sont autant de sentinelles qui avertissent l'âme de tout ce qui peut l'intéresser au dehors. L'étendue et la finesse du discernement de l'homme dépendent en grande partie de la plus grande ou de la moindre perfection des sens [1]. »

Ces idées étaient moins nouvelles que semblaient le prétendre les éducateurs du XVIIIe siècle. Affirmer que dans l'éducation de l'enfant il faut s'appuyer avant tout sur la nature, n'était pas proclamer un principe inconnu jusqu'alors. Fénelon avait dit, avant Rousseau, qu'en pareille matière il « faut se contenter de suivre et d'aider la nature [2]. » Ajouter que la nature parle avant tout à l'enfant par ses sens, qu'il faut s'aider des sens pour développer l'intelligence, n'était pas non plus énoncer une maxime nouvelle. Déjà au XVIIe siècle, Nicole avait fait observer que, les esprits supérieurs ayant eux-mêmes des lumières bornées, « des endroits sombres et ténébreux », à plus forte raison l'intelligence des enfants n'entrevoie-t-elle « que de petits rayons de lumière », qu'il faut y faire pénétrer peu à peu par les moyens appropriés à leur âge. Le meilleur de ces moyens c'est de parler aux sens. « Les lumières des enfants, dit Nicole, étant toujours dépendantes des sens, il faut autant que possible attacher aux sens les instructions qu'on leur

[1] P. Corbin, *Traité d'éducation civile, morale et religieuse*, 1788, p 105-107.

[2] Fénleon : *Traité de l'éducation des filles*, c. III.

donne, et les faire entrer non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue [1]. » Le XVII[e] siècle n'ignorait donc pas cette vérité élémentaire qu'il faut parler aux enfants le langage qu'ils comprennent, et que, dans le premier âge, ce langage doit être avant tout celui des sens. Le tort du XVIII[e] siècle fut d'exagérer ce principe. A la suite de Rousseau, dont l'unique préoccupation paraît être de faire d'Émile un animal robuste, à la suite des philosophes qui placent à l'envi l'origine des idées dans la sensation, les novateurs de cette époque réduisent tout le grand art du maître à former les facultés de l'élève par je ne sais quelle éducation sensible et empirique.

Élever l'enfant d'après les lois de la nature et dans ce but s'attacher tout d'abord à exercer ses sens, voilà deux axiomes de pédagogie au XVIII[e] siècle. Par le fait même, la *leçon de choses* qui a pour fin d'exercer les sens de l'enfant, de développer en lui l'esprit d'observation, en lui faisant remarquer le monde qui l'entoure, les objets qui se trouvent sous sa main ou viennent frapper sa vue, la leçon de choses et ce que nous appelons aujourd'hui la *méthode intuitive* étaient trouvées.

II

Nous avons vu les novateurs reprocher aux anciens maîtres de n'enseigner que des mots [2]. Nous les avons

[1] Nicole, op. cit. L'abbé Fleury (op. cit., art. 15) veut aussi, à la même époque, qu'on éclaire les enfants « sur tous les objets sensibles qui les font parler. »

[2] On lisait dans l'un des *Exercices publics* publiés par les Bénédictins de Saint-Maur qui tenaient l'école de Sorèze : « *Depuis près de deux siècles, on ne s'applique qu'à étudier des mots.* »

entendus s'écrier avec Rousseau : « Les choses, les choses... Nous donnons trop de pouvoir aux mots » ; avec La Chalotais : « Notre éducation ne roule que sur des mots ; ce sont les choses mêmes qu'il importe de connaître. » Manifestement on est sur la voie des leçons de choses. Le XVIIIe siècle, qui dut sa grandeur bien moins à ses découvertes scientifiques qu'à l'épanouissement du genre national, à la contagion des idées, à l'action irrésistible d'une civilisation qui, après avoir ébloui l'Europe, allait éveiller chez tous les peuples le besoin de nous imiter, sembla ignorer le secret de sa puissance. Prenant en pitié une éducation qui avait, depuis deux cents ans, préparé au pays tant de penseurs, tant de philosophes, tant d'écrivains immortels, il se prit à dire qu'un enseignement, qui avait suscité tant de chefs-d'œuvre dans tous les domaines de la littérature et de l'art, n'apprenait que des mots et il se mit à réclamer des choses. Le discrédit où était tombé l'enseignement littéraire dans une partie de l'opinion, l'admiration pour les découvertes scientifiques auxquelles on avait hâte d'initier la jeunesse, et puis les préoccupations utilitaires dont nous avons parlé, le désir d'opposer pour la première fois les études professionnelles au développement, peut-être exagéré, de l'instruction classique, la prétention de se défier de l'empire des mots à une époque qui abusa des mots plus qu'aucune autre, tout cet ensemble de circonstances avaient préparé le siècle à accueillir avec empressement les leçons de choses, à s'efforcer de substituer, comme on dit aujourd'hui, le *réalisme* au *verbalisme*.

Ne dirait-on pas que La Chalotais a écrit de nos jours les paroles suivantes : « Les premiers objets

dont on doit l'occuper (l'enfant), depuis cinq ou six ans jusqu'à dix, sont l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, des récréations physiques et mathématiques. S'il est vrai que ces objets soient la base et les matériaux de nos idées, le fondement de notre vie civile, de toutes les sciences et de tous les arts sans exception, il est évident que c'est par là que doit commencer l'instruction[1]. » Développant alors le programme qu'il vient de tracer, La Chalotais montre ce qu'on peut enseigner aux enfants en fait de physique, de chimie, d'astronomie, à quelles observations pratiques on peut les conduire relativement aux objets qui les entourent, qui se rencontrent chaque jour sous leurs yeux et sous leur main[2]. L'idée de La Chalotais fut reprise, et d'autant plus exagérée que l'enivrement du siècle pour l'étude des sciences allait croissant avec les années. En 1770, Coyer veut apprendre aux enfants de quatre à cinq ans les trois règnes de la nature. L'année suivante, il leur parle « de l'anatomie extérieure du corps humain, des aliments, des vêtements, des meubles, des ustensiles, des édifices. » Il les initie avec soin aux arts utiles, en plaçant sous leurs yeux « armoire, table, bois de lit, marteau, scie, rabot, etc.[3]. »

Voilà bien nos leçons de choses. Voilà des maîtres qui se préoccupent, dans l'enseignement, de montrer des faits avant de chercher à faire naître des idées, qui comprennent l'importance de substituer, dans l'éducation de l'enfant, le concret à l'abstrait,

[1] La Chalotais, *op. cit.*, p. 47.
[2] *Ibid.*, p. 63-66.
[3] Coyer, *op. cit.*, p. 291.

de parler à ses sens, de lui donner de bonne heure des notions de physique expérimentale et d'histoire naturelle, parce que ces sciences, comme disait Diderot, « sont un exercice continu des yeux, de l'odorat, du goût et de la mémoire. »

Après l'exposé qui précède, il serait difficile de donner comme nouveaux des procédés vieux d'un et même de trois siècles, ni d'attribuer une origine allemande à des méthodes qui ont reçu le jour en France. Nous entendons vanter les leçons de choses comme une invention de la pédagogie moderne et, parce que Pestalozzi a dit quelque part : « Les choses avant les mots, l'éducation par les choses et non l'éducation par les mots », on nous assourdit des noms de Pestalozzi, de Basedow et de Frœbel [1]. Les écrivains français, dont nous venons d'exposer les idées réformatrices, connaissaient pourtant les leçons de choses et, en remontant plus haut encore, jusqu'au seizième siècle, on retrouverait ce fameux système dans Rabelais, lorsque Gargantua et son gouverneur Ponocratès devisent joyeusement, « parlant, pour les premiers mots, de la vertu, propriété, efficace et nature

[1] Pestalozzi (né à Zurich en 1746, mort en 1827) s'occupa successivement d'écoles primaires, d'asiles de charité, d'instituts agricoles, d'enseignement professionnel et de collèges classiques à Neuhof, à Stanz, à Berthoud, à Yverdon. — Basedow (né à Hambourg en 1723, mort à Magdebourg en 1790), poussa la passion des leçons de choses jusqu'au ridicule en faisant imiter les différents métiers par ses élèves, jusqu'à l'inconvenance en ne craignant pas de les faire assister au moyen d'images, aux scènes de l'accouchement. — Frœbel, (né en Saxe en 1778, mort en 1852), fut le continuateur de Pestalozzi.

de tout ce qui leur était servi à table, du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruits, herbes, racines et de l'apprêt di'celles [1]. »

Il n'est pas besoin de longues recherches pour découvrir les leçons de choses au XVIIIe siècle [2]. L'abbé Fleury fait remarquer que, les premiers objets dont sont frappés les enfants étant « le dedans d'une maison, ses diverses parties, les domestiques et les services différents, les meubles et les ustensiles du ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes

[1] Rabelais : *Gargantua*, liv. I, ch. XXIII.

[2] Déjà au XVIIe siècle, Coménius, dans son *Janua linguarum* (1631) et surtout dans son *Orbis sensualium pictus* (1658), avait eu la prétention d'apprendre aux élèves les mots par les choses et non les choses par les mots : « Puisque les mots, disait-il, sont les signes des choses, si on ne connaît pas les choses que signifieront-ils ? Qu'un enfant me sçache réciter un million de mots, s'il ne les sçait pas appliquer aux choses, à quoy lui servira tout ce grand appareil? » Alors Coménius, divisant en cent classes « l'universalité des choses, » mettant à contribution, outre les auteurs classiques, ceux qui ont traité « des herbes, des métaux, de l'agriculture, de la guerre, de l'architecture, » afin que l'élève ait à sa portée toutes les expressions de la langue, unissant enfin, pour lui faciliter ce travail et aider sa mémoire, le mot à l'objet et représentant l'objet lui-même par des images, Coménius avait inauguré avec éclat ce qu'on a appelé depuis les leçons de choses et l'enseignement intuitif. — Cet exemple ne fut pas perdu pour le XVIIIe siècle. Nous voyons Dumarsais composer un abrégé latin des sciences et des arts, qui dans sa pensée devait donner à l'élève la notion des mots par la notion des choses. *Brevis et lucida naturæ, artis et scientiarum notitia ad usum studiosæ juventutis*, cité dans la *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, par Dumarsais, 1722. — Soixante ans plus tard, un autre pédagogue, l'abbé Wandelaincourt, parle encore de lier « l'étude du latin à celle des sciences, » et il propose à cet effet de faire traduire aux élèves un cours d'histoire naturelle qu'il vient de composer en français. Wandelaincourt : *Cours abrégé d'histoire naturelle*, 1788, 666 pages.

ces choses. » Fleury veut qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent et surtout les hommes avec qui ils doivent vivre. Quand ils sont plus avancés en âge, on peut leur montrer les arts servant à « la commodité de la vie » ; qu'ils sachent comment on fait « le pain, la toile, les étoffes » ; qu'ils voient travailler « des tailleurs, des tapissiers, des menuisiers, des charpentiers, des maçons et tous les ouvriers qui servent au bâtiment » ; qu'ils apprennent « beaucoup de méchanique » : qu'ils s'essayent à quelque travail manuel, qu'ils connaissent « le prix commun des ouvrages », la façon de voyager, en un mot tout ce qui peut servir à l'usage de la vie[1]. Fénelon disait, à la même époque : « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter. Par exemple, à la campagne, ils voient un moulin et ils veulent savoir ce que c'est; il faut leur montrer comment se prépare l'aliment de l'homme; ils aperçoivent des moissonneurs, il faut leur expliquer comment ils font, comment on sème le blé et comment il se multiplie dans la terre. A la ville, ils voient les boutiques où s'exercent plusieurs arts et où l'on vend diverses marchandises ; il ne faut jamais être importuné de leurs demandes, ce sont des ouvertures que la nature nous offre pour faciliter l'instruction ; témoignez y prendre plaisir, par là vous leur enseignerez insensiblement comment se font toutes les choses qui servent à l'homme et sur lesquelles roule le commerce. Peu à peu, sans étude particulière, ils con-

[1] Fleury, op. cit., art. XXIV : *De l'Économique.*

naîtront la bonne manière de faire toutes ces choses qui sont de leur usage et le juste prix de chacune, ce qui est le vrai fondement de l'économie. Ces connaissances ne doivent être méprisées de personne[1]. »

Voilà bien des leçons de choses, et ce qui prouve que l'idée de donner aux enfants des connaissances pratiques, de les rendre attentifs au monde qui les environne, n'était pas particulière à certains éducateurs, c'est que nous la retrouvons au XVIIIe siècle comme au XVIIe siècle. Nous voyons Rollin demander, sous le nom de *physique des enfants* [2], ce que réclamaient quarante ans auparavant Fénelon et l'abbé Fleury, au nom de l'*économique*.

[1] Fénelon : *Traité de l'éducation des filles*, ch. III.

[2] « J'appelle ainsi, dit Rollin en parlant de la *physique des enfants*, une étude de la nature qui ne demande presque que des yeux et qui pour cette raison est à la portée de toutes sortes de personnes et même des enfants. Elle consiste à se rendre attentif aux objets que la nature nous présente, à les considérer avec soin, à en admirer les différentes beautés ; mais sans en approfondir les causes secrètes, ce qui est du ressort de la physique des savants. Je dis que les enfants mêmes en sont capables, car ils ont des yeux et ils ne manquent pas de curiosité. Ils veulent savoir, ils interrogent. Il ne faut que réveiller et entretenir en eux le désir d'apprendre et de connaître qui est naturel à tous les hommes. Cette étude d'ailleurs, si l'on doit parler ainsi, loin d'être pénible et ennuyeuse, n'offre que du plaisir et de l'agrément ; elle peut tenir lieu de récréation et ne doit ordinairement se faire qu'en jouant. Il est inconcevable combien les enfants pourraient apprendre de choses, si l'on savait profiter de toutes les occasions qu'eux-mêmes nous en fournissent. Un jardin, une campagne, un palais, tout cela est un livre ouvert pour eux, mais il faut qu'ils aient appris et qu'on les ait accoutumés à y lire. Rien n'est plus commun parmi nous que l'usage du pain et du linge ; mais rien n'est plus rare que de trouver des enfants qui sachent comment l'un et l'autre se préparent, par combien de façons et de mains le blé et le chanvre doivent passer avant que de devenir du pain et du linge. Il en faut dire autant des étoffes de laine qui ne ressemblent guère à la toison des brebis dont on les forme, non

Les leçons de choses n'étaient donc pas une mention nouvelle, même au XVIIIe siècle. Ce procédé avait-il toute l'importance qu'on lui attribuait alors et qu'on lui accorde encore de nos jours ? Aux yeux des réformateurs, le grand avantage des leçons de choses, c'était d'habituer l'élève à observer, à réfléchir. Ils disaient et ils répètent encore aujourd'hui : La grammaire, les langues, la poésie, l'histoire, les sciences exactes développent l'imagination, la mémoire, la réflexion abstraite ; elles ne favorisent pas l'observation de la nature. C'est la leçon de choses, l'intuition physique, qui peuvent le mieux éveiller chez les enfants cet esprit d'observation, à un âge où ils ne comprennent que ce qu'ils voient et ne saisissent que ce qu'ils touchent. Mais, comment ce sens pourra-t-il s'exercer, se développer, s'il n'est pas cultivé ? Que d'hommes voient sans cesse les mêmes choses sans les apercevoir ! La Bruyère le constatait au XVIIe siècle. Rousseau disait au XVIIIe : « Nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris. » Dès lors, puisque l'homme ne peut arriver à la perception du monde extérieur sans un initiateur, il faut cultiver en lui de bonne heure l'esprit d'observation par les leçons de choses.

Voilà la thèse. Elle n'était contestée ni par Fénelon, ni par Fleury, ni par Rollin. Si l'abbé Fleury répète avec insistance, qu'on se trompe fort quand on va « chercher bien loin de quoi instruire les enfants »,

plus que le papier à ces chiffons de linge qu'on ramasse dans les rues. Pourquoi ne pas instruire les enfants de ces ouvrages merveilleux de la nature et de l'art, dont ils font usage tous les jours sans y faire réflexion ? » Rollin : *Traité des études*, liv. VII, art. 3 et 4.

quand on oublie, dit-il avec quelque ironie, qu'ils « ne vivront ni en l'air, ni parmi les astres, moins encore dans les espaces imaginaires, au pays des êtres de raison, ou des secondes intentions », mais « sur la terre, dans ce bas monde, tel qu'il est aujourd'hui », c'est pour conclure que l'éducation doit les accoutumer « à faire des réflexions sur tout ce qui se présente [1]. » Rollin fait ressortir, avec plus d'insistance encore [2], combien l'observation du monde qui l'environne est propre à développer la réflexion chez l'enfant et à orner son esprit de précieuses connaissances.

C'est peut-être Rollin qui fait la meilleure exposition et la meilleure apologie de ce que nous appelons aujourd'hui leçons de choses. Seulement, il évite d'employer ce mot, qui semble indiquer des instincts réalistes et une tendance trop utilitaire. Il nous parle

[1] Fleury, op. cit., art 24.

[2] « Il n'est pas nécessaire que je fasse remarquer, dit Rollin, combien ces observations physiques et une infinité d'autres pareilles sont capables d'orner et d'enrichir l'esprit d'un jeune homme, de le rendre attentif aux effets de la nature qui sont sous nos yeux et qui se présentent à nous presque à chaque moment sans que nous y fassions réflexion ; de lui apprendre mille choses curieuses qui regardent les sciences, les arts, les métiers, comme la chimie, l'anatomie, la botanique, la peinture, la navigation, l'imprimerie, etc. ; de lui donner du goût pour le jardinage, pour les arbres, pour la campagne, pour la promenade, ce qui n'est pas une chose indifférente ; de le mettre en état de fournir agréablement à la conversation et de n'être pas réduit à y garder le silence ou à ne savoir y parler que de bagatelles. J'ai appelé cette physique *la physique des enfants,* parce qu'en effet on peut commencer à la leur apprendre dès l'âge le plus tendre... Il est incroyable combien ce petit exercice, continué régulièrement depuis l'âge de six ou sept ans jusqu'à l'âge de douze ou quinze ans, mais continué sous le nom de divertissement et non d'étude, remplirait l'esprit des jeunes gens de connaissances utiles et agréables et les préparerait à l'étude de la physique qui est propre aux savants. » Rollin, op. cit., ibid.

de la *physique des enfants*. L'enfant, placé au milieu du monde qui l'environne, aperçoit une foule d'objets qui excitent sa curiosité et frappent son imagination. Vous pouvez satisfaire cette curiosité de deux manières, ou en lui donnant la raison des phénomènes qui se présentent à lui, en lui expliquant les faits qu'il voit et les lois qui y président, ou en cherchant avant tout à développer en lui les goûts positifs et l'esprit pratique. Or je crains que les leçons de choses, telles qu'on les comprend de nos jours, telles que les entendaient les novateurs du XVIII[e] siècle, ne conduisent directement et presque exclusivement à ce dernier résultat. Avec Rollin ce danger n'existait pas. Tout en demandant au maître « d'enrichir l'esprit de son élève d'un grand nombre de connaissances utiles et agréables », il lui recommande de songer « en même temps à lui former le cœur et à le conduire par la nature à la religion. » Et alors, dans de longues pages, ce grand chrétien lui montre comment, en décrivant à l'élève les fleurs, les plantes, les fruits, les arbres, les oiseaux, les poissons et les différentes races d'animaux, il peut élever l'âme de l'enfant de l'aspect de la création à l'amour du créateur [1].

Avec de tels maîtres, il n'y avait point à craindre que l'élève en vînt à perdre de vue ou à mépriser l'idéal. Avons-nous la même garantie aujourd'hui au milieu de la faveur qui accueille les leçons de choses? Avec le vent de positivisme qui souffle jusque dans l'éducation, on donnera ces leçons, de manière à mon-

Traité des études, ibid. Même préoccupation chez l'abbé Fleury, op. cit., art. 24. En donnant aux enfants des leçons d'économique, il veut qu'on les accoutume à « admirer la bonté de Dieu dans toutes les choses qu'il nous fournit pour nos besoins, etc. »

trer à l'enfant moins ce qui est beau que ce qui est utile. Le grand mal, nous dira-t-on, de préparer ainsi à la nation des hommes pratiques ! Les leçons de choses représenteront dans l'instruction secondaire et classique la part qu'il convient toujours de faire à l'enseignement professionnel, et peut-être assureront-elles aux arts utiles des vocations qui se seraient égarées dans la carrière des lettres. Cette réponse ne nous paraît pas décisive. Qu'on habitue les enfants à observer, qu'on éveille, qu'on satisfasse leur curiosité en leur apprenant à connaître le monde qui les environne, en mettant, dès le jeune âge, entre leurs mains des livres de lecture où les notions de choses soient exposées d'une façon agréable ; qu'on prenne occasion d'un passage d'auteur, d'une promenade à la campagne, d'une visite à tel musée pour enrichir leur esprit, leur mémoire de connaissances faciles, qui seront pour eux autant une récréation qu'une étude, rien de mieux. Mais faire des leçons de choses une partie déterminée de l'enseignement, leur réserver telle heure dans la journée scolaire, au lieu de les donner lorsque l'occasion s'en présente et un peu à propos de tout [1], nous paraît indiquer une tendance manifeste à parquer l'esprit de l'enfant dans la préoccupation de l'utile, dans la recherche du pratique, au risque de comprimer les premiers élans de son imagination, qui a besoin d'un certain mystère, de tuer

[1] C'était l'opinion de l'abbé Fleury (op. cit., art. 24). Je ne prétends pas, disait-il, en parlant de l'Economique, « que l'on en fît une étude en forme, ni qu'on l'apprît dans les livres. Elle s'apprendrait par la conversation, par la pratique, » enfin dans les nombreuses occasions fournies par l'explication des auteurs et les mille circonstances de la vie.

en lui l'idéal, de matérialiser sa pensée naissante, d'en faire en un mot cet être positif qui, d'après le nom même des leçons reçues, n'accordera d'importance dans la vie qu'aux *choses* qu'on voit et qu'on palpe.

En abaissant ainsi l'idéal de l'enfant, aura-t-on du moins réussi, comme on le prétend, à préparer par les leçons de choses une provision à son esprit? pas davantage. Au XVIIIe siècle, La Chalotais voulait appliquer de bonne heure l'élève à la géographie, à l'histoire, à « des récréations physiques et mathématiques », parce qu'il voyait dans ces objets « la base et les matériaux de nos idées [1]. » Il y a là une erreur pédagogique. L'éducation donne moins des idées qu'elle n'apprend à en avoir. Son but est moins de fournir à l'esprit, je ne sais quelles formes intellectuelles toutes faites, que d'éveiller, d'aiguiser, de fortifier, d'assouplir cette intelligence même par les divers exercices auxquels la soumet l'enseignement classique. Et ici, comme il était facile de retourner contre les novateurs l'objection qu'ils faisaient à l'instruction littéraire! On accusait volontiers l'étude des langues de remplir le jeune écolier de connaissances indigestes; on triomphait, en disant avec Montaigne, qu'on aimait mieux des têtes *bien faites* que *bien pleines*. Mais, quelle était la tête la mieux faite et la moins pleine, de celle où on avait entassé par des leçons de choses, c'est-à-dire par des descriptions inévitables, par des nomenclatures stériles, des notions souvent prématurées et toujours superficielles, sur les objets venant frapper le regard

[1] La Chalotais, op. cit., p. 47.

d'un enfant, ou de celle confiée à des maîtres respectant sa faiblesse, s'occupant moins de remplir un cerveau, qu'un rien fait déborder, qu'à façonner, qu'à armer pour la pensée toutes les facultés naissantes ?

III

Comme la leçon de choses, la méthode intuitive a pris naissance au XVIII[e] siècle. On connaît l'action que les écrivains français exercèrent alors sur la pensée allemande. Basedow, Pestalozzi, Frœbel, Kant lui-même subirent l'influence des idées pédagogiques de Rousseau, et se chargèrent d'ériger en système les principes que nous venons d'exposer. A l'exemple de Rousseau, Pestalozzi, qui cependant n'admettait pas l'éducation négative, voulut élever l'enfant, d'après les lois de la nature et en s'aidant, surtout dès le jeune âge, de tout ce qui peut frapper les sens. C'est le procédé que Kant a baptisé du nom de *méthode intuitive.*

La méthode intuitive, ainsi comprise, — et c'est ainsi que l'entend aujourd'hui encore la pédagogie allemande, — ne se distingue guère de la leçon de choses, de l'enseignement par l'aspect et par les yeux. Les maîtres français, ne pouvant se décider à borner l'idéal de l'éducation à la formation des facultés sensibles de l'élève, demandent aussi à la méthode intuitive le développement des facultés intellectuelles proprement dites. Dans leur pensée, appliquer la méthode intuitive, c'est prendre « l'habitude générale de faire agir,

de laisser agir l'esprit de l'enfant en conformité avec ce que nous appelons les instincts intellectuels [1] » c'est aider l'élève, moins par les livres que par l'élève même, en avançant avec lui et par lui. Rousseau est complété ici par Condillac.

Qu'il faille ainsi dans l'éducation suivre, aider le développement intellectuel et normal de l'enfant : dans ce but, faire appel à toutes ses facultés, ne pas contrarier sa nature, mais la réveiller, lui donner en quelque sorte un enseignement en action, aller du connu à l'inconnu ; aiguiser, comme on l'a dit, sa logique naturelle par la logique de la réflexion, l'amener par des questions bien posées et d'une difficulté graduée à tirer la vérité de son propre fond, à trouver lui-même ce qu'on veut lui montrer ; qu'à cette fin, le maître exerce une action constante sur l'élève, qu'il tienne toutes ses facultés en éveil, qu'il mette en branle toutes les puissances de son âme, qu'il soit, s'il a le génie de l'éducation, ce *grand excitateur* que M. Renan disait avoir trouvé dans l'abbé Dupanloup au petit séminaire de Saint-Nicolas, rien de mieux ; mais ce procédé d'enseignement n'est pas nouveau. Il y a quelques mille ans, paraît-il, que Socrate employait cette méthode qu'on a appelée de son nom la méthode socratique. Et, sans remonter au déluge, sans même sortir de la France, nous avons trouvé dans Fénelon, dans l'abbé Fleury de dignes continuateurs de Socrate. On se demande dès lors si, pour désigner un procédé d'enseignement vieux

[1] Voy. dans *les Conférences pédagogiques faites aux instituteurs*, (1880) la conférence de M. Buisson sur la *méthode intuitive*.

comme le monde, il était bien nécessaire de créer un mot nouveau, mot vague, obscur, exclusif et d'ailleurs philosophiquement inexact.

La méthode intuitive n'est donc pas un procédé nouveau de pédagogie ; ce qui est nouveau, c'est l'importance qu'on paraît y attacher de nos jours. Or, il y a dans cette direction de l'opinion un véritable danger. A force de dire qu'il faut procéder par intuition dans l'enseignement, on paraît supprimer le travail de l'élève et attacher peu de prix à l'effort solitaire et patient de son activité personnelle. Le mot d'intuition indiquant l'acte par lequel l'âme saisit la vérité spontanément, sans réflexion, sans intermédiaire, par le premier et le plus simple regard de l'esprit, de même que l'œil n'a qu'à s'ouvrir pour apercevoir les objets extérieurs, le mot intuition, appliqué à la pédagogie, semble exclure toute recherche, toute difficulté, toute fatigue. Nous comprenons qu'on tienne à épargner à l'enfant une peine inutile, qu'on cherche par tous les moyens à lui faciliter l'apprentissage, parfois si dur, de la littérature et des sciences, que, dans le jeune âge en particulier, on frappe les yeux par les images, qu'on aide par les sens le développement de l'intelligence ; mais, prétendre qu'on peut faire l'éducation en se jouant, orner en riant son esprit de toutes les connaissances, suppléer par des tableaux, par des conversations amusantes, par je ne sais quelle *vision intuitive,* au labeur persévérant, obstiné de l'élève, parcourir en un mot la carrière des études sur un chemin de fleurs, c'est se bercer et bercer l'enfance d'une dangereuse chimère.

Ces théories auront du succès auprès des écoliers

dont elles flattent les secrets instincts de paresse et la sourde résistance au travail. Ils aimeront mieux certainement se promener avec vous à la campagne, visiter un musée, apprendre en curieux les éléments des sciences, assister dans un atelier à une leçon de choses, se livrer en un mot à des études de pure récréation, où il n'y a qu'à ouvrir les yeux pour voir et les oreilles pour entendre, que d'aller peiner sur une version, sur un exercice d'orthographe, sur un problème d'arithmétique dont la solution se dérobe. Oh! vantez leur l'éducation en action qui fut donnée à Montaigne, déclamez, avec l'auteur des *Essais*, contre la *science livresque*, conduisez-les par des routes « gazonnées et doux fleurantes », supprimez l'appareil effrayant de l'éducation ancienne, que tout soit gai, souriant dans les études, couronnez de fleurs ces jeunes têtes que Tacite nous demande quelque part de poser sur l'enclume : *in incude studiorum positus*, vous ferez certainement apprécier par les élèves les agréments de la méthode intuitive, mais je doute que vous en fassiez de bons élèves. On peut invoquer ici l'expérience même du XVIIIe siècle. A l'exemple d'Emile et d'après les préceptes de Rousseau, le véritable inventeur de la méthode intuitive, « les enfants de la première jeunesse, dit Mme de Genlis dans ses Mémoires, furent livrés à la nature, et comme la nature n'apprend pas l'orthographe et encore moins le latin, on vit paraître tout à coup dans le monde des jeunes gens de l'ignorance la plus surprenante. »

LIVRE VII

ÉDUCATION PHYSIQUE ET ARTS D'AGRÉMENT

CHAPITRE PREMIER

Éducation physique

Plaintes sur la négligence des exercices du corps. — Rousseau. — Vogue de la gymnastique.

Le XVIIIe siècle, après avoir transformé les méthodes et les programmes d'éducation intellectuelle, voulut réformer ou plutôt créer l'éducation physique. Les anciens maîtres de l'Université de Paris étaient des chrétiens convaincus et sévères qui, faisant passer avant tout autre intérêt le salut éternel de leurs élèves, pensaient moins à la santé des corps qu'à celle des âmes. Rollin ne faisait pas difficulté de l'avouer dans le *Traité des études*. La Chalotais pouvait dire avec vérité : « On a trop mis à l'écart le soin de la santé, les moyens de la conserver et les exercices du corps[1]. » A la veille de la Révolution,

[1] La Chalotais, *op. cit.*, p. 21.

l'Université avait à se défendre contre les mêmes reproches. Voici l'accusation qu'on nous adresse, disait, en 1788, un professeur du collège de La Marche : « Le physique est absolument négligé. L'on ne s'occupe que de thèmes, de versions et de vers latins, quand il s'agirait de former à l'État des hommes robustes et des citoyens utiles. » On ne parle que de cultiver l'esprit, le cœur, et on oublie le « corps qui mérite des soins particuliers[1]. »

Est-ce à dire pourtant que l'ancienne éducation prit plaisir à écarter tout soin physique, à donner aux élèves un travail au-dessus de leurs forces? Nullement. Rollin avertit au contraire les parents « de ne pas trop pousser leurs enfants pour l'étude dans les premières années, parce que le soin de leur santé doit marcher avant celui de la science. » Il place entre les études un temps de récréation où les élèves se livrent aux divertissements de leur âge. Ils préfèrent, dit-il, « ceux où le corps est en mouvement... Une balle, un volant, un sabot, sont fort de leur goût, aussi bien que les promenades et la course[2]. » Des récréations, des promenades, quelques jeux mettant le corps en mouvement, voilà ce que les collèges accordaient à l'éducation physique. C'était trop peu. Aussi avec quelle amertume les réformateurs reprochent aux anciens maîtres de négliger totalement « le physique.... comme si l'homme n'avait point de corps, comme si le corps ne partageait pas les fonctions de

[1] L'abbé Gosse : *Exposition raisonnée des principes de l'Université relativement à l'éducation*, 1788, p. 78-79.

[2] *Traité des études*, t. III, p. 253-254.

l'âme, comme si l'homme achevé ne résultait pas de la perfection de l'un et de l'autre [1]. »

Il fallait donc rétablir l'équilibre entre les deux parties du composé humain, et remplir enfin dans l'éducation un vide que les esprits éclairés des âges précédents avaient demandé de combler. Montaigne n'avait-il pas dit depuis deux siècles : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse; il ne fault pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme un couple de chevaulx, attachez à mesme timon [2]. » Cent ans plus tard, un esprit à la fois sage et hardi, l'abbé Fleury, après avoir revendiqué les droits de l'esprit et du cœur, plaidait la cause du corps, « cette autre partie de nous-mêmes... On connaît assez les biens du corps, disait-il, la santé, la force, l'adresse, la beauté; mais on croit qu'il faut que la nature nous les donne. L'art de les acquérir est totalement « oublié; cette sorte d'étude n'est point en usage parmi nous [3]. »

[1] Coyer, *op. cit.*, p. 97.

[2] Montaigne : *Essais*, liv. I, ch. XXV. Gargantua, dans *Rabelais*, (ch. XXIII), reçut aussi une éducation physique complète. Il « montait sur un coursier.., courait le cerf, le chevreuil, l'ours, le sanglier, le lièvre ;... nageait en profonde eau ;... gravait ès arbres comme un chat, saultait de l'un en l'aultre comme un escurieux... ; jectait le dard, la pierre, la javeline, l'espieu, la hallebarde, l'arc..., pour s'exercer le thorax et pulmon, criait comme tous les diables..., appelant Eudemon depuis la porte Saint-Victor jusques à Montmartre. Stentor n'eut onques telle voix à la bataille de Troie. Pour galentir les nerfs, on lui avait faict deux grosses saulmones de plomb, .. lesquelles il nommait alteres. Icelles prenait de terre en chasque main et les eslevait en l'aer au-dessus de la teste, etc. » Voilà une gymnastique complète, sans compter les 216 jeux (énumérés ch. XXII) auxquels on faisait amuser Gargantua.

[3] Fleury : *Traité du choix et de la méthode des études*, ch. XXI. Fleury y plaide longuement la cause du corps. Il s'étonne qu'on

Les écrivains du XVIII[e] siècle s'autorisaient de ces témoignages. Mais leur sollicitude pour l'éducation physique de la jeunesse ne s'étendait pas seulement aux années du collège; elle prenait l'enfant à sa naissance même et s'emparait de lui dès le berceau. L'auteur le plus souvent cité à ce point de vue particulier durant cette époque, Locke avait donné pour titre à son livre : *De l'éducation des enfants*. L'écrivain anglais avait, comme les anciens, pour maxime que « le bonheur dont on peut jouir en ce monde se réduit à avoir l'esprit bien réglé et le corps en bonne disposition. Ces deux avantages, ajoute-t-il, renferment tous les autres[1]. » Locke, qui cite souvent Montaigne, est cité à son tour par les écrivains français du XVIII[e] siècle. On voit alors paraître une foule de livres ayant généralement pour titre : *De l'éducation des enfants*[2], où l'on conduit l'homme depuis le berceau jusqu'aux dernières années de l'adolescence. Ce sont de véritables traités d'hygiène, j'allais dire de médecine, s'inspirant pour la plupart d'un ouvrage publié sur ce sujet, en 1760, par un médecin, nommé Des Essarts[3]. Tous les perfec-

néglige les exercices physiques, surtout pour les élèves destinés à l'état militaire : « Est-ce qu'ils n'ont que de l'esprit et point de corps ? s'écrie-t-il. Est-ce que le latin ou la philosophie du collège leur sont plus nécessaires que la santé ? »

[1] Locke, *op cit.* Les quarante premières pages de cet ouvrage renferment des détails minutieux sur les soins à donner aux enfants. — L'un des conseils de Locke qui fut le plus discuté par le siècle fut de savoir s'il convient de leur faire prendre des bains froids. Rousseau, Grivel, etc. sont avec Locke pour l'affirmative.

[2] La sollicitude pour le corps se traduit jusque dans le titre de ces ouvrages, par exemple : *Principes d'institution ou la manière d'élever les enfants des deux sexes, par rapport au corps, à l'esprit et au cœur,* par l'abbé Le More, 1774, 1 vol. in-12, 464 p.

[3] Des Essarts : *Traité de l'éducation corporelle des enfants en*

tionnements relatifs à l'éducation physique, toutes les réformes que Rousseau devait faire triompher par son éloquence, comme la liberté du maillot, l'allaitement des enfants par leur mère, avaient été demandés avant l'apparition de *l'Émile*.

Néanmoins, c'est bien Rousseau qui doit être regardé comme le véritable apôtre de l'éducation physique au XVIIe siècle. Tout en faisant de larges emprunts aux écrivains qui l'ont précédé, tout en s'inspirant de Montaigne, de Locke, de Des Essarts, il donne à ses conseils cette forme entraînante qui les fait accepter. Son amour même du paradoxe, sa rupture éclatante avec les anciens usages, le parti pris qu'il affiche de ne voir que le corps dans son élève, de laisser dormir durant les première années son esprit, sa conscience et son cœur, le soin qu'il prend de faire de lui un animal robuste, tout assure à Rousseau l'honneur d'avoir converti l'opinion à l'éducation physique. Les contemporains ne s'y trompèrent pas. L'abbé Auger, professeur d'éloquence au collège de Rouen, plus tard professeur au collège de France, dans un discours prononcé dans la capitale de la Normandie, — après avoir rendu hommage à l'auteur de l'*Émile*, « à ce philosophe profond, » dont

bas-âge, 1764, 1 vol. in-12, 440 p. Cet auteur traite de la grossesse, du maillot, du berceau, du coucher, du sommeil, de la nourriture, du lait, de la nourrice, du sevrage, des soins de propreté, de la pousse des dents, de l'habillement, de l'exercice, etc. — On est un peu surpris de retrouver ces conseils, qui ne sauraient nous étonner de la part d'un médecin, dans les ouvrages pédagogiques du temps qui par leur sujet paraissaient se rapporter moins directement à l'hygiène. (Voir en particulier l'ouvrage cité plus haut de Le More, p. 1-99, celui de Grivel : *Théorie de l'éducation*, t. 1, p. 267-398.

le livre « est un riche trésor où l'on trouve sur l'éducation une foule de vérités neuves et lumineuses, les réflexions les plus justes et les plus sensées, la morale la plus pure et la plus sévère », — fait remarquer que le précepteur d'Émile « travaille surtout à lui *fortifier le corps, à perfectionner ses organes* », ne formant « l'esprit et le cœur que par occasion et par forme de conversation. » Auger se devait à lui-même de trouver excessive cette « éducation toute corporelle » ; mais, cette restriction une fois faite, il ne tarit pas d'éloges sur la pensée qui inspire l'auteur de l'*Émile*, et à Rouen, dans un discours pour la rentrée des classes, prononcé devant une assemblée « composée en partie de *mères tendres* », quel est le sujet qu'il traite ? c'est de « *l'influence de l'éducation du corps sur l'esprit et sur le cœur* [1]. » On le voit, la cause de l'éducation physique était gagnée, et désormais elle occupe une large place dans tous les ouvrages traitant de pédagogie, jusqu'à la Révolution française [2].

La sollicitude corporelle, qui suivait l'enfant depuis son berceau, ne l'abandonnait pas à son entrée au collège. Les programmes des maisons tenues même par des religieux parlent de « perfectionner le régime *physique*, moral, littéraire et religieux des élèves [3]. »

[1] Auger : *Discours sur l'éducation*, prononcé au collège de Rouen, 1775, 180 p.

[2] Voy. Grivel, *op. cit.*, — Corbin ; *Traité d'éducation*, 1788.

[3] C'est le programme du collège de Brioude tenu par les Pères du Saint-Sacrement. On trouve dans ce programme l'article suivant : « Peigneuses. — Elles sont spécialement chargées de la propreté des petits pensionnaires confiés à leurs soins. Elles les peigneront régulièrement tous les jours et *auront soin de poudrer et pommader leurs cheveux*, de mettre leur col, de couper tous les

Dans ce but, on ne se contente pas de bien aérer les établissements, d'y faire régner une propreté rigoureuse. Il s'agit d'y organiser tout un système d'exercices destinés à fortifier, à développer les forces de l'élève. Avec quelle ironie on raillait les amusements enfantins, les quelques petits jeux jusqu'alors en usage dans les collèges, comme la toupie, colin-maillard, cligne-musette, la balle, le ballon, quelques sauts de corde, quelques courses d'étourderie sans but et sans émulation ! Voilà, disait-on, tout l'appareil gymnastique de nos maisons d'éducation, « on prendrait nos collèges pour des gynécées [1]. » Comment combler cette lacune, comment donner à la formation physique l'importance qui lui convient? c'est en établissant en France ces exercices de gymnastique qui avaient donné le nom aux gymnases de l'antiquité. « Instituteurs modernes, s'écriait Coyer, vous traduisez en latin le mot collège par celui de *gymnasium*, gymnase [2], vous avez gardé le mot et rejeté la chose. »

On sait jusqu'à quel point cette époque abusa, du moins dans ses livres, de l'idéal païen, avec quel étrange à-propos elle allait chercher dans la Grèce et dans Rome des modèles pour la société raffinée du XVIII[e] siècle. Qui est-ce qui songeait à tenir compte de la différence des civilisations? N'était-ce pas se donner un vernis d'érudition et céder à la mode que d'évoquer les coutumes de deux grands peuples disparus? Les écrivains aimaient à faire des recherches

samedis leurs ongles, de nettoyer leurs souliers. » Jaloustre : *Les anciennes écoles de l'Auvergne*, p. 316-317.

[1] Coyer, *op. cit.*, p. 97.

[2] *Id.*, *ibid.*, p. 55.

sur les différents jeux en usage dans l'antiquité, et un professeur du collège de Châlons-sur-Marne ne consacrait pas moins de deux volumes à un ouvrage ayant pour titre : *Les exercices du corps chez les anciens pour servir à l'éducation de la jeunesse* [1]. Quelle bonne occasion la question de la gymnastique fournissait aux auteurs de faire défiler devant le lecteur toutes les autorités païennes! Les uns invoquent de préférence le grand nom de Rome. « Quelle différence, s'écrie l'abbé Auger, entre nous et les Romains, car j'y reviens volontiers et *je ne puis assez les prendre pour modèles* [2]. » D'autres aiment mieux aller demander des exemples à la Grèce. Il nous font une pompeuse description des jeux olympiques, des jeux isthmiques, des jeux néméens. Ils nous montrent la jeunesse d'Athènes s'exerçant au disque, au ballon, à la paume, au pancrace, au pugilat, à la lutte, au javelot, à tirer de l'arc, à sauter, à danser, à courir à pied, à cheval et sur des chars. On ne nous épargne aucune citation. Le *mens sana in corpore sano*, de Juvénal; le mot de Solon : « Notre premier soin est de donner aux citoyens des corps robustes et de bonnes âmes »; la fière réponse *des dix mille* à Xénophon : « Nous avons des corps plus robustes, plus endurcis à la peine que ceux des Perses qui nous poursuivent, nous avons aussi des âmes plus fortes, la victoire doit être pour nous », tout est rappelé à son tour, tous les grands noms de la Grèce et de Rome défilent devant nous pour venir témoigner en faveur de la gymnastique. Comment résister à de

[1] Sabbathier, 1772.

[2] Auger : *op. cit.*, p. 44. — Helvétius demandait aussi les exercices des anciens.

telles autorités, à de tels arguments. La gymnastique triomphe, tous les cœurs sensibles s'attendrissent à la pensée des bienfaits qu'elle va répandre sur la France ; ce nom est dans toutes les bouches, gravé dans tous les cœurs, et c'est de la gymnastique, nous l'avons vu, que les principaux de collège parlent à la rentrée des classes devant des assemblées composées « de mères tendres. »

On avait beau pourtant vouloir copier les usages des anciens, on ne pouvait vraiment pas transporter dans la société du XVIIIe siècle les habitudes de Rome et de Sparte. Certains esprits trouvaient ces prétentions ridicules. « Toujours des Romains et des Grecs pour exemple, disaient-ils, on en est excédé[1]. » Eh bien, on fera quelques concessions. Grivel renoncera à la course des chars, au pugilat, au ceste, au pancrace, à condition que vous lui accordiez le ballon, la paume, le mail, l'arc, la course, le saut, la lutte, l'équitation, l'escrime, la danse et la natation ; comme plusieurs auteurs contestent l'utilité de ce dernier exercice, sous prétexte qu'on trouve toujours plus de noyés parmi ceux qui savent nager, Grivel ne manquera pas de donner un moyen de rappeler les noyés à la vie[2]. Mais tous les réformateurs ne se montraient pas d'aussi bonne composition. Ils demandaient pour la jeunesse française ces exercices violents que Diderot avait admirés en Russie et au sujet desquels il disait à l'Impératrice : « Ainsi élevés, vos jeunes gens ne seront pas de malheureux petits hygromètres. » Comment les Français, tenus sévère-

[1] Voy. Coyer, *op. cit.*, p. 55, 99, 252.

[2] Grivel, *op. cit.*, t. II, p. 1-80, consacre quatre-vingts pages à la question de la gymnastique.

ment. habitués de bonne heure aux bains froids, au mouvement, au grand air, aux variations de climat. aux intempéries des saisons, à une nourriture frugale, à des vêtements légers, à coucher sur la dure, à des exercices faits pour développer et fortifier les membres, ne formeraient-ils pas un peuple nouveau? « Du sein de cette éducation mâle, s'écrie avec enthousiasme un réformateur, on verrait sortir *une race avec des muscles d'acier*. Et pourquoi ne jetterait-on pas aussi quelques degrés de force dans l'éducation des filles, quelques exercices qui leur donneraient des nerfs comme aux filles de Sparte ? De tels mariages, de tels aigles n'engendreraient plus des colombes [1]. » Nous voilà à Lacédémone; on appelle *petits athlètes* des bambins de sept ans; à onze ans on leur fait franchir des fossés « pleins d'eau », à douze ans on leur fait « soulever des masses, porter des fardeaux. » On couronnera l'œuvre par la gymnastique des jeunes filles. auxquelles il s'agit de donner « des nerfs comme aux filles de Sparte. » Nous devons

[1] Coyer, op. cit., p. 98, 290-296. — Coyer ne paraissait pas se douter que les Jésuites avaient songé à lui donner satisfaction sur ce dernier point. On lisait en effet dans un *Exercice littéraire donné par les écoliers de rhétorique du collège de Clermont, en Auvergne*, le 12 août 1760, la question suivante : « Les femmes sont-elles propres aux exercices qui dépendent de la force et de l'agilité du corps ? L'histoire ne fait-elle pas mention de deux illustres princesses qui ont emporté plusieurs fois le prix aux jeux olympiques ? » Le rédacteur janséniste des *Nouvelles ecclésiastiques* fut très scandalisé d'une telle question. « On juge aisément, écrivait-il, à combien de réflexions et de bons mots de toute espèce, pour ne pas dire à combien de plaisanteries indécentes, cet exercice tout profane et même scandaleux aura donné lieu, et combien de réponses cyniques il aura occasionnées dans l'assemblée, de la part des jeunes personnes des deux sexes qui s'y étaient donné rendez-vous. » Jaloustre, op. cit,, p. 456-458.

nous tenir heureux qu'on ne leur demande pas de faire ces exercices en présence des jeunes gens.

Cet engouement pour la gymnastique nous suit et même va croissant jusqu'en 1789. Daunou parle de remettre « aux citoyens des dernières classes quelque bon livre élémentaire sur cet important objet[1]. » Aucun auteur ne se permet d'écrire sur l'éducation sans faire une large part aux soins physiques[2]. Ce sont toujours les mêmes plaintes contre la négligence des colléges, les mêmes programmes d'exercices comprenant tous les jeux anciens et modernes, les mêmes fastueuses espérances sur les résultats à attendre de cette formation physique. « Une nouvelle génération sortira bientôt de nos collèges, s'écrie un écrivain de 1789. Loin d'être plongée comme la nôtre dans la mollesse et le plaisir, elle sera robuste et vigoureuse. Endurcie dès l'enfance aux plus pénibles travaux, elle se fera un jeu de tous ceux que la société lui présentera un jour. Si le courage, comme dit un auteur de nos jours, n'est que le sentiment intérieur de nos forces physiques, elle sera plus courageuse et plus propre que nous à braver les périls de la guerre. On verra bientôt sortir de leurs tombeaux ces antiques et braves chevaliers dont nous ne pouvons contempler les armures sans éprouver un sentiment confus d'envie, de désespoir et de vénération[3]. » Le législateur venait en quelque sorte donner à ces idées une con-

[1] Daunou, *Journal encyclopédique*, 1789, t. VII, p. 107.

[2] Le Père Corbin, dans son *Traité d'éducation* (1783, p. 89-111), consacre de nombreuses pages au soin du corps.

[3] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 430-462. Ces projets ne restaient pas lettre morte. Cet auteur nous apprend que, rue Saint-Victor, le chef d'une pension, appelé Verdier, formait ses élèves par « la marche, le saut, le jet, la course. »

sécration officielle. Nous lisons dans le cahier du Tiers-État de Paris *extra muros :* « Il sera fait un plan d'éducation nationale dont le principal but sera de donner aux élèves *une constitution robuste*, des sentiments patriotiques et la connaissance des principes nécessaires à l'homme social, au chrétien et au français[1]. » Nous assistons au triomphe de l'éducation physique. La nourrice et le maître connaissent leurs devoirs. Du berceau jusqu'à la sortie du collège le corps a désormais la première sollicitude.

CHAPITRE II

Arts d'agrément

Grande importance attachée aux arts d'agrément. — Former des hommes du monde. — La danse. — La musique. — Le dessin.

Le XVIIIe siècle, après s'être occupé de procurer la force à la jeunesse française, songea aussi à lui donner la grâce[2]. A une époque où la vie de société, la distinction des manières, les succès de salon avaient

[1] Les électeurs de Rochefort demandaient aussi une éducation développant « les facultés physiques et morales que l'homme tient de la nature. »

[2] Ici encore comme dans la question de la gymnastique, les réformateurs du XVIIIe siècle avaient été précédés par ceux du XVIe. Rabelais fait apprendre la musique, la peinture et la sculpture à Gargantua. Rabelais ajoute la danse à ces arts d'agrément, afin « que la bienséance extérieure et l'autregent et la disposition de la personne se façonnent quant et quant l'âme. » On sait que Luther plaçait l'étude de la musique immédiatement après l'étude de la théologie.

tant d'importance. les parents attachaient moins de prix à voir les enfants bien instruits que bien élevés. Quoique sur ce point l'éducation de la famille, l'usage du monde valussent mieux que toutes les leçons de ceux qu'on appelait volontiers des pédants et des rustres de collège, on n'en demandait pas moins à ces pédants et à ces rustres de dégrossir le nourrisson des muses, et on leur aurait plus difficilement pardonné d'en faire un pédant qu'un petit maître. Un écrivain contemporain nous apprend que les parents donnaient volontiers à un enfant trois ou quatre professeurs « pour la musique, le dessin, la danse, les armes, le violon. Je ne veux pas que mon fils soit un docteur », disait-on, faites-en non un pédant, mais un homme du monde.

Transportons-nous au collège de Troyes, tenu par les prêtres de l'Oratoire. On y change de souliers tous les jours et de linge deux fois par semaine. Tous les soirs on met des papillottes; tous les matins, durant la première étude, on se fait peigner et ajuster. Les plus beaux habits et appel à tout l'art du perruquier, les dimanches et les jours de sortie. Les gentilshommes reçoivent leurs épées. La plus grande urbanité doit régner parmi ces jolis messieurs. Défense de se pousser, de porter les mains les uns sur les autres, de se tirer par les vêtements, d'ôter les redingotes sans permission, de déboutonner les vestes à plus de moitié. Défense de se livrer à des disputes, querelles, murmures, jurons et « autres mots de cette espèce. » Point de rustres ni de mal-appris. La table du réfectoire est une école de politesse et de bon ton. On reconnaîtra à la tenue, à la façon de manger et de parler, à la sobriété, à la prévenance envers ses camarades pour

le choix des plats et des morceaux, l'élève de l'Oratoire. Les maîtres emploient certaines expressions qui pourraient sembler naïves dans un règlement de collège : « On tâchera, etc.. » tant ils désirent conduire leurs élèves moins par la contrainte que par le sentiment et le point d'honneur [1]. Daunou s'inspirera de cette tradition de l'Oratoire quand il dira, en 1789 : « Pourquoi les pensionnats ne seraient-ils point des écoles de politesse, puisque nos enfants sont destinés à vivre au milieu d'une nation qui doit se féliciter de l'urbanité de ses mœurs [2] ? »

Malheureusement, avec ces préoccupations si légitimes d'urbanité et de bon ton, certains maîtres ne surent pas toujours défendre leurs élèves des tentations et des soins de la vanité. « La toilette est devenue une affaire sérieuse », s'écrient avec douleur les directeurs du collège d'Ancenis [3]. A cette époque, le perruquier était un haut personnage. « C'est un grand embarras dans un collège que le soin des têtes », dit l'abbé Proyart. Il conseille, sans espérer l'obtenir, qu'on fasse porter aux élèves les cheveux courts. Il donne alors plusieurs conseils pour simplifier la besogne des coiffeurs. A son avis, si les perruquiers faisaient usage de « houppes plates » s'appliquant immédiatement sur les cheveux, la toilette serait plus rapidement menée [4]. Partout le fameux perruquier, avec « poudre et pommade tous les jours », avec

[1] Carré : *Les élèves de l'ancien collège de Troyes*, 1881.

[2] Daunou : *Journal encyclopédique,* 1789, t. VIII, p. 73.

[3] Léon Maître, op. cit., p. 131-132.

[4] Proyart, op. cit., p. 151, 173-173. Proyart (ibid., p. 151) se plaint aussi que les couvents de filles soient devenus des écoles de mondanité.

accompagnement nécessaire des « maîtres de musique, de violon et de danse [1]. »

A une époque si attentive à préparer dès le collège des hommes du monde, les arts d'agrément ne pouvaient manquer d'être en honneur. Il n'est pas un auteur, traitant de l'éducation, qui ne nous vante avec la musique, le dessin, l'escrime et surtout les bienfaits, les *vertus* de la danse [2]. A peine le gamin peut-il faire quelque gambade, que de six à sept ans il est déjà question de l'astreindre aux mouvements corrects et mesurés. Je ne jurerais pas que dès cet âge on ne l'eût appliqué au grave menuet si cette danse n'eût déjà un peu passé de mode avec Louis XIV lui-même. On connaît la consultation rapportée dans le conte de *Jeannot et Colin*, par Voltaire, au sujet de l'éducation du jeune marquis de la Jeannotière. On écarte successivement l'étude du latin, de la géographie, de l'astronomie, de l'histoire, de la géométrie, de la botanique, du blason, etc. « Que faudra-t-il donc apprendre à mon fils ? demande le père — A être aimable, répond l'ami que l'on consultait. » Effectivement, « après avoir examiné le fort et le faible des

[1] Arthur du Chêne : *Un petit collège avant et pendant la Révolution*, p. 26. — Voy. aussi le prospectus pour le collège de Beaumont (Rev. de l'ens. secondaire, 15 mai 1886) — et pour celui de Brioude : « Tous les jours poudrer et pommader leurs cheveux. »

[2] Voy. Grivel, op. cit., t. II, p. 41-48. — Le More, op. cit., p. 264-270. — Coyer, op. cit., p. 130-132, 214, 221-226. — Diderot écrivait de son côté : « Si ces talents qui distinguent le galant homme, l'homme du monde, du pédant et du moine, n'ont jamais fait partie d'aucune institution publique, c'est sans doute une des suites du défaut invétéré de notre éducation monacale. Il y a près de neuf cents ans que nous ne voyons aux étudiants que la soutane et le froc. »

sciences, *il fut décidé que M. le marquis apprendrait à danser.* »

La France avait emprunté, dès le XVIe siècle, à l'Italie et à l'Espagne, des danses dont les pas étaient étudiés avec art : mais c'est Louis XIV qui fit de cet exercice l'un des amusements nécessaires et privilégiés de la cour. La noblesse se montrait à l'envi dans ces ballets [1] où la passion du roi pour la danse inspirait la muse de Benserade. Louis XIV fonda même, en 1661, une Académie de danse ; les considérants des lettres-patentes données à cette occasion [2] montrent toute l'importance qu'on attachait à cet art. Les éducateurs avaient déjà devancé sur ce point les désirs du roi. Les Jésuites faisaient entrer le ballet dans les représentations publiques, et les Bénédictins de Saint-Maur suivirent le même exemple dans leurs écoles militaires. Les leçons de danse paraissaient à ce point le complément indispensable d'une bonne éducation, que des réclamations nombreuses arrivaient à l'Université dont le régime sévère

[1] « Notre noblesse, écrivait l'abbé de Pure dans son livres des *Idées des spectacles anciens et modernes*, a toujours considéré la danse comme un des plus galants et plus honnestes exercices où de tout temps les personnes les plus relevées ont tâché d'exceller et ont fait gloire de réussir. »

[2] Le roi y proclame « l'art de la danse ... comme l'un des plus honnêtes et des plus nécessaires à former le corps..., l'un des plus utiles à notre noblesse, non seulement en temps de guerre, mais encore en temps de paix, dans les divertissements de nos ballets. » Le roi ajoute qu'à la suite des troubles des guerres et d'autres abus « nous voyons peu dans notre cour et suite de personnes capables d'entrer dans nos ballets... A quoi étant nécessaire de pourvoir, et désirant rétablir ledit art dans sa perfection, nous avons jugé à propos d'établir dans notre bonne ville de Paris une Académie royale de danse. »

excluait de tels exercices. Certaines villes avaient des maîtres de danse « exemptés des charges publiques », tant la fonction paraissait importante [1].

La musique était l'accompagnement nécessaire de la danse. Lulli avait formé de nombreux disciples, dont la réputation fut éclipsée par celle de Rameau, lequel vit à son tour son nom pâlir devant la gloire de Gluck. Bientôt l'opinion s'intéressa aux combats que se livraient les Piccinistes et les Gluckistes. La province, à l'exemple de la capitale, se passionna pour ces questions. Le XVIIIe siècle vit des académies de musique s'établir dans plusieurs villes et, dans différentes cités, comme à Pau, à Troyes, à Aix, à Avallon, à Bordeaux, les mémoires du temps signalent des concerts hebdomadaires qui attiraient une foule empressée. Il ne faut point s'étonner qu'en présence d'un tel engouement pour la musique, les parents aient demandé qu'elle fût enseignée dans les établissements d'instruction publique.

Les sympathies pour les cours de dessin n'étaient pas moins vives et moins universelles. En 1676, Louis XIV avait décrété, sur l'iniative de Colbert, qu'il serait établi dans toutes les villes du royaume des académies de peinture et des écoles de dessin. Ce projet n'eut pas de suite. Il était réservé au XVIIIe siècle de le reprendre et de le couronner de succès. Des cours de mathématiques et de dessin, ouverts sur l'ini-

[1] Tel était le cas du maître de danse de Dijon auquel il fut permis, en 1777, de « se qualifier de maître à danser privilégié de la ville. » Cet homme de l'art avait fait ressortir dans sa requête à la ville que « les grâces du corps ajoutent un nouveau lustre à celles de l'esprit. » Voy. Muteau, *Les écoles et les collèges en province*, 1882.

tiative des municipalités, à Reims en 1748, à Rouen en 1755, à Amiens en 1758, à Grenoble en 1762, avaient donné le signal d'un mouvement qui se généralisa rapidement. Des écoles de dessin se fondèrent à Dijon en 1766, à Troyes en 1773, à Besançon, à Limoges en 1778, à Orléans, à Caen, à Beaumont, à Langres, à Valenciennes, à Aix, à Arras, à Saint-Omer, à Ancenis, à Saint-Quentin, sans compter les académies de peinture que l'on vit surgir sur d'autres points, comme à Montpellier, à Marseille, à Bordeaux, à Poitiers. En 1780, Marseille comptait des cours gratuits de peinture et de sculpture, établis dans ses murs depuis vingt-sept ans. Le but de ces fondations était de provoquer la vocation des artistes et plus encore de préparer des ouvriers habiles. Des expositions publiques des travaux les plus remarquables des élèves, comme à Bordeaux et à Amiens, quelquefois même des meilleures œuvres possédées par les habitants, comme à Troyes, venaient stimuler et récompenser l'ardeur pour ces études [1].

Le lecteur devine sans peine l'influence que de telles créations devaient exercer sur la direction de l'instruction secondaire. Les programmes d'enseignement finissent toujours par suivre les fluctuations de

[1] Voy. *Journal historique de Verdun. Almanach de Langres.* Babeau : *La Ville.* p, 525-528. — En 1756, bien qu'il y eût des maîtres de dessin à Nantes, les Etats de Bretagne firent ouvrir des cours gratuits dans cette ville et à Rennes. — En 1758, les mêmes Etats ouvrirent trois cours de dessin à Saint-Malo, en recommandant aux maîtres « le genre de dessin le plus propre au progrès des arts et métiers. » Voy. Léon Maître, op. cit., p. 292-296. — A Limoges, nous trouvons, à partir de 1778, des leçons gratuites de dessin données tous les dimanches à midi « pour les tailleurs de pierre, les maçons et les charpentiers. »

l'opinion publique. Nous comprenons dès lors l'importance que le XVIII[e] siècle, au témoignage de Proyart, de Coyer, de Le More, de Grivel [1], attribuait aux cours de dessin comme aux arts d'agrément en général. L'abbé Fleury, dans le livre que nous avons eu souvent l'occasion de citer [2], plaçait « la musique, la peinture, la dessin » parmi les « études curieuses », c'est-à-dire parmi celles dont on peut se passer. Moins d'un siècle plus tard, à mesure surtout que nous approchons de la Révolution, l'opinion met au contraire les arts d'agrément parmi les études nécessaires. L'importance attribuée en particulier au dessin est si grande que, sous le Directoire, lorsqu'il s'agira d'organiser les Écoles centrales, c'est le dessin qui occupera la première place dans la liste des cours et aussi qui attirera le plus grand nombre d'élèves.

Le lecteur peut mesurer maintenant toute l'étendue des réformes qu'une partie de l'opinion, au XVIII[e] siècle, voulait introduire dans le domaine de l'instruction secondaire. Après s'être élevés avec force contre la domination du latin, après avoir proposé des méthodes nouvelles qui, dans leur pensée, devaient abréger considérablement l'étude des langues anciennes, les novateurs voulaient élargir les programmes, y faire avec raison une grande place au français, aux langues vivantes, à la géographie, à l'histoire, refondre complètement l'étude de la philosophie et en chasser la scolastique, mais surtout donner une part prépondérante aux sciences diverses qu'il s'agissait désormais d'apprendre d'une façon

[1] Loc. cit.
[2] *Choix des études*, art. 33.

pratique et utilitaire à tous les élèves appelés à devenir de petits encyclopédistes. Enfin, à l'éducation intellectuelle ainsi renouvelée devait se joindre l'éducation physique, trop longtemps délaissée par des maîtres qu'on accusait d'avoir toujours sacrifié le corps à l'âme.

En suivant l'exposé que nous venons de faire, le lecteur a dû se dire plus d'une fois : mais ces théories pédagogiques que le XVIIIe siècle agita avec l'ardeur qu'il apportait dans toutes ses discussions, passèrent-elles dans les faits ? De ce laboratoire d'idées, de cette fermentation des esprits, de cette fièvre de changement sortit-il une réforme pratique ? En un mot, les corps enseignants essayèrent-ils d'élever la jeunesse d'après les principes nouveaux, que cent voix retentissantes proclamaient comme le salut et la régénération de l'éducation publique ? La Révolution — on le sait — accepta, exagéra même le programme tracé par les novateurs. Sur ce point, comme sur tous les autres, le siècle qui avait semé le vent moissonna la tempête. Mais avant cette époque, avant 1789, les vrais instituteurs de la jeunesse, les Universités, les congrégations, le clergé séculier, ouvrirent-ils aux idées nouvelles la porte des collèges ? Les hommes pratiques subirent-ils l'influence des hommes de théorie ? c'est ce qu'il nous reste à raconter. A côté de résistances faciles à prévoir de la part de certains corps naturellement attachés à la tradition, moins sensibles aux fluctuations de l'esprit public, nous allons rencontrer des essais hardis, des tentatives audacieuses, qui vont nous montrer jusqu'à quel point certaines corporations étaient ouvertes à tous les progrès et préparées à toutes les expériences.

DEUXIÈME PARTIE

LA PRATIQUE

DES CORPS ENSEIGNANTS

LIVRE PREMIER

ÉTAT DES ÉTUDES CLASSIQUES DANS LES COLLÈGES

CHAPITRE PREMIER

L'Université de Paris

I. L'Université de Paris, languissante au XVIIe siècle, se réveille au XVIIIe. — II. L'enseignement du latin dans l'Université. — III. L'enseignement des sciences. — IV. Les autres parties de l'enseignement. — V. L'Université, prenant l'offensive, porte l'attaque dans le camp de ses adversaires.

I

Le corps enseignant le plus ancien, celui qui doit nous occuper tout d'abord, c'est l'Université de Paris. Nous n'avons pas à raconter ici par quelles vicissitudes est passée cette grande institution. On sait quelle était encore sa gloire au milieu du XVIe siècle, lorsque Ramus pouvait écrire au roi Charles IX : « Le bruit et la renommée de l'Université de Paris court par toute l'Europe où le latin est entendu, de

façon qu'on n'estime point celuy avoir esté bien institué aux lettres qui n'a estudié à Paris. Ceste université n'est pas l'université d'une ville seulement, mais de tout le monde universel [1]. » Diverses causes, parmi lesquelles il faut citer la vogue qu'eurent les Jésuites, dès l'ouverture de leurs collèges en France, et surtout les troubles, les guerres qui se succédèrent durant les trente dernières années du siècle, tuèrent à jamais cette étonnante prospérité. Au témoignage de du Boulay, les élèves de l'Université, au nombre de vingt mille sous Henri II, étaient à peine six cents sous Charles IX. Une telle décadence, les désordres des écoliers, l'insuffisance des maîtres excitaient d'unanimes plaintes. Les statuts donnés à l'Université par Henri IV, en 1598, tout en mettant un peu d'ordre dans ce chaos, tout en réalisant des réformes sérieuses, ne réussirent pas à rendre à ce vieux corps son antique popularité. Pasquier, rappelant la « splendeur d'études qui reluisait » dans sa jeunesse, se plaignait de ne plus retrouver que « quelques flammèches. »

C'est que les Jésuites, rentrés en France en 1603, voyaient accourir les élèves dans les collèges qu'ils rouvrirent de toutes parts. L'Université, impuissante à maintenir, comme ils l'avaient fait, une discipline sévère dans ses établissements, obligée de solliciter des arrêts défendant aux étudiants « de porter espées et autres armes... à peine de vie », entraînée enfin à imiter les procédés pédagogiques de ses adversaires, dans l'espoir de tirer les mêmes succès des mêmes méthodes d'enseignement, l'Université se

[1] Ramus, *Advertissements au roy*, 1562.

traîna languissante sous Louis XIII, et c'est à peine si à cette époque les noms de quelques professeurs comme Valens, Ruault, Grangier, Pradet, méritent d'être cités. Le règne de Louis XIV ne la tira pas de cette torpeur. Tandis que tout se transformait autour d'elle, tandis que d'immortels chefs-d'œuvre, consacrant définitivement la langue nationale, lui donnaient par là même droit de cité dans les collèges, l'Université, immobilisée en quelque sorte dans ses vieilles méthodes, usait ses forces dans des luttes stériles contre les Jésuites et les Oratoriens, au lieu de s'attacher à les vaincre par la supériorité de son enseignement. Une nouvelle réforme eût été nécessaire avant la fin du XVII[e] siècle, et, comme les corps ont rarement la force de l'accomplir eux-mêmes, elle ne pouvait venir que du pouvoir royal. Louis XIV en eut un moment la pensée. « La manière dont la jeunesse est instruite dans les collèges de l'Université laisse à désirer », avait-il dit dans une circonstance ; mais, voyant la plus grande partie de la jeunesse française élevée par les corporations religieuses, il ne donna pas suite à ce projet de réforme.

Néanmoins, au moment où l'Université paraissait ainsi définitivement livrée à son malheureux sort, diverses causes, en particulier l'exemple de Port-Royal, vinrent secouer sa torpeur et préparèrent une véritable transformation dans ses méthodes d'enseignement. L'*Art de penser*, les grammaires de Lancelot pénétrèrent rapidement dans les collèges de l'*Alma mater* Le *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines*, par le docteur Arnauld, avait été composé à la demande d'un professeur de l'Université, et se trouva publié plus tard avec des notes qui

sont peut-être de Rollin lui-même[1]. Le futur auteur du *Traité des études* s'inspira sur plus d'un point de ce livre. La réforme philosophique qui s'accomplissait en même temps dans les collèges, le triomphe de Descartes qui, malgré toutes les défenses, forçait la porte des maisons d'éducation, vinrent aider puissamment au succès de la réforme littéraire. Des hommes éminents tels que les Pourchot, les Hersan, les Dagoumer, les Demontempuys étaient animés d'un esprit d'innovation et de progrès qui paraissait dangereux à certains esprits trop esclaves de la tradition, comme Gaullyer et Gibert. Le projet de statuts, soumis au régent en 1721, semblait tenir le juste milieu entre les partisans du passé et les initiateurs de l'avenir. La lutte entre ces deux tendances diverses, qui se retrouve à toutes les pages de notre histoire, se poursuivit durant quelques années. Gibert[2] attaqua violemment l'ouvrage de Rollin. Longtemps encore après que l'auteur du *Traité des études* eût formulé avec tant de compétence et d'esprit de progrès les règles de l'enseignement classique, quelques professeurs, surtout en province, continuèrent à rester fidèles aux vieilles méthodes. Néanmoins, les vrais principes du goût triomphaient presque partout.

[1] « La copie sur laquelle nous le donnons, disent les éditeurs de ce mémoire et des œuvres d'Arnauld, est venue du collège de Beauvais, avec les notes de M. Rollin et d'un autre professeur, qui prouvent l'usage qui en a été fait dans l'Université de Paris. » Œuvres de messire Antoine Arnauld. Paris, 1780, t. XLI, p. 4.

[2] Gibert combattit Rollin dans ses *Observations adressées à M. Rollin..... sur son Traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, 1727, 476 p. Il dit que la méthode de Rollin « pèche contre le bon goût, le bon sens, la raison, tend à gâter le goût des jeunes gens, à les jeter dans des erreurs de grande conséquence. »

Rollin avait déjà pu dire, en 1726, que le but de son livre était de « mettre par écrit la méthode d'enseigner usitée depuis longtemps » dans l'Université de Paris, et « transmise de vive voix par une espèce de tradition. » L'Université nous apparaît de plus en plus digne de cet éloge, à mesure que nous avançons dans le siècle. Parmi les contemporains, les disciples ou les successeurs de Rollin, il suffit de nommer les Grenan, les Godeau, les Couture, les Heuzet, les Coffin, les Crevier, les Lebeau, les frères Guéroult, les Furgault, les Delille, les Binet, les Noël, les Lhomond, etc., pour trouver une lignée d'éminents professeurs qui maintinrent, développèrent chaque jour les traditions du bon goût, depuis le commencement du siècle jusqu'à la Révolution française.

II

Mais au moment même où nous pouvons constater ainsi de constants progrès, les novateurs, impatients de voir les réformes s'opérer trop lentement au gré de leurs désirs, multipliaient les accusations contre l'enseignement public. Le corps le plus directement visé, par les attaques que nous venons de faire connaître, était l'Université de Paris. Elle qui, au départ des Jésuites, avait espéré, un instant, étendre sa juridiction sur la France entière ou du moins dans tout le ressort du Parlement, elle qui s'appelait volontiers la *Métropole de l'enseignement*, voyait ses traditions, ses méthodes tournées en ridicule, vouées au mépris par une partie de l'opinion. Devait-elle céder sans résistance, et faut-il nous attendre à la voir ouvrir à deux battants

les portes de ses collèges, pour y faire entrer, avec les programmes en vogue, l'esprit nouveau qui inspire tant de projets ? Il appartenait à une corporation plusieurs fois séculaire de ne pas se laisser ainsi vaincre sans combattre. Il lui appartenait de prendre position entre les partis extrêmes et forte, d'un côté, des succès incontestés qu'elle avait remportés jusqu'alors, forte, de l'autre, des concessions qu'il fallait savoir faire aux demandes raisonnables, de perfectionner sans détruire, d'enlever tout prétexte à de justes récriminations en élargissant ses programmes, de se donner enfin une nouvelle jeunesse en accueillant toutes les réformes utiles.

Les reproches adressés à l'Université pouvaient se résumer en un seul : la routine. « L'enseignement dans les collèges n'est qu'une misérable *routine* [1] », tel est le mot magique, l'accusation capitale par lesquels on comptait jeter le mépris public sur l'*Alma mater*. L'Université ne faisait pas difficulté d'avouer qu'elle était un corps, et qu'à ce titre elle devait rester plus longtemps attachée à certains usages, à certaines traditions constituant précisément l'esprit de corps [2] ; mais, dans sa pensée, ce souvenir, ce respect du passé ne devaient pas la condamner à l'immobilité. Elle faisait profession d'accepter les véritables progrès sans se croire obligée, comme le disait Fréron à l'abbé Coyer, d'approuver toutes les idées de certains écrivains qui, pour « proposer des choses neuves », ne craignaient pas d'en

[1] L'abbé Gosse : *Exposition raisonnée des principes de l'Université relativement à l'éducation,* 1788, 169 p., p. 89.
[2] *Ibid.*

« proposer d'extravagantes [1]. » Dans le mémoire adressé au Parlement en 1762, l'Université se disait « aussi ennemie de cette obstination aveugle, qui soutient sans raisonner tout ce qui est ancien, que de cet esprit de nouveauté qui ne recherche qu'à renverser l'édifice élevé par nos pères [2]. »

Cette position était bonne et pouvait se défendre. L'Université n'avait-elle pas la bonne fortune d'avoir compté Rollin dans ses rangs, d'avoir reçu de lui en héritage le *Traité des études,* qu'elle pouvait opposer aux novateurs comme ayant résolu d'une façon définitive le problème de l'éducation littéraire ? Ce siècle avait perdu ou était en train de perdre cet amour, ce culte que Rollin avait toujours professés pour l'enseignement classique. Il convenait à l'Université de défendre un système d'études que plusieurs de ses maîtres avaient porté à sa perfection, qui avait préparé à la France deux siècles de gloire littéraire. Il lui convenait de rappeler aux esprits avides de changement, et curieux de se frayer une route nouvelle, que les langues anciennes donnent à l'éducation une base admirable, qu'il ne faut pas condamner légèrement des méthodes éprouvées et toujours fécondes. L'Université ne faillit pas à cette tâche. Faisant allu-

[1] Fréron : *Année littéraire,* 1770, t. IV.

[2] On peut voir dans le *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland,* in-4° p. 103 et seq., le programme d'études présenté et suivi par l'Université en 1762. On commençait le latin en sixième. Malgré son culte pour les auteurs classiques, l'Université faisait en rhétorique une part à saint Cyprien, saint Jérôme, Salvien, Lactance, saint Basile, saint Grégoire de Nazianze et saint Chrysostôme. Les écrits et auteurs latins vus selon les classes sont : le Selectæ, Phèdre, Cornélius Nepos, Cicéron (très expliqué), Quinte-Curce, Virgile, César, Ovide, Salluste, Tite-Live, Horace, Tacite, Perse, Juvénal. — Voir l'appendice.

sion à ceux qui se servaient pour l'attaquer des armes qu'elle leur avait appris à manier : « Ingrats que nous sommes, s'écriait-elle, ne ressemblons-nous pas à ces fils dénaturés qui, dès qu'ils sentent leurs forces, abandonnent et délaissent la mère qui les a nourris [1] ? » Entrant alors dans le détail des accusations portées contre son enseignement, elle s'efforçait d'en démontrer l'injustice.

Ce qu'on lui reprochait avant tout, c'est que son plan d'études entraînait trop de temps, soit parce qu'on retenait longuement les enfants dans les difficultés de la grammaire, soit parce qu'on les appliquait durant des années à l'exercice du thème, de la composition latine, des vers latins, au lieu de les amener rapidement par la version et l'explication des auteurs à l'intelligence des langues anciennes [2]. Lhomond croyait avoir précisément réussi à résoudre la question de la grammaire, dans ce petit livre [3] qui a servi depuis un siècle à initier au latin tous ceux qui ont passé sur les bancs du collège [4]. L'Université n'avait

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 19-27.

[2] L'abbé Gosse résumait ainsi les accusations portées à ce sujet contre l'Université à la veille de la Révolution : « On nous accuse de n'être occupés que de thèmes, de latin et de grec. — On perd un temps infini dans les cinq premières classes à composer des thèmes. — On se plaint qu'il (le plan suivi) entraîne trop de temps. » Op. cit., p. 72, 76-78, 86.

[3] La Grammaire latine de Lhomond, parut en 1779.

[4] Le reproche fait à la grammaire de Lhomond par plusieurs écrivains de nos jours, en particulier par M. Bréal (*Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 164-176,) de ne donner aucune raison des règles, de ne pas chercher à faire comprendre le génie du latin, de fournir des procédés purement mécaniques pour la traduction du français en latin et du latin en français, au lieu de développer l'intelligence de l'élève par la comparaison des deux langues, vrai moyen de tirer quelque profit des études gramma-

pas de peine à se justifier des critiques qu'on lui adressait au sujet des thèmes. Avec l'abbé Leroy [1],

ticales, ce reproche était déjà adressé à Lhomond au XVIIIe siècle. — Il répondait en ces termes à l'objection dans la préface de sa grammaire : « Nos règles n'éclairent pas l'esprit, s'écrie-t-on. Si nos règles n'éclairent pas l'esprit, du moins elles le guident ; à cet âge on est bien plus capable d'être guidé que d'être éclairé dans ces sortes de matières. On peut se proposer deux choses dans l'étude de cette langue : 1° de connaître l'usage, ce qui se réduit à ce fait : voilà comment on s'exprimait chez tel peuple ; 2° de connaître la raison de cet usage. La première connaissance, celle de fait, suffit pour entendre les auteurs et elle est certainement la seule qui convienne à la faible intelligence des enfants. » Quoi qu'en dise Lhomond, il faut s'efforcer de rendre raison d'un usage, même à des enfants. Mais cet auteur avait pour lui l'opinion au XVIIIe siècle, laquelle, nous l'avons vu, demandait, qu'on apprît le latin par l'usage, par routine, comme une langue vivante. Lhomond, qui fait d'ailleurs une assez large part aux règles dans sa grammaire, avait répondu à ce désir. D'autres écrivains, déjà favorables aux études de philologie et de grammaire comparée, trouvaient la méthode de Lhomond trop mécanique et lui préféraient la *Grammaire générale* de Port-Royal, au point que dans sa préface, il se croit obligé de démontrer que ses règles l'emportent, en simplicité et en clarté sur celles de Lancelot. Le XVIIIe siècle, tout en tenant en haute estime la *grammaire* de Port-Royal, donna de fait la victoire à Lhomond en l'adoptant dans les classes. M. Bréal (op. cit., p. 177 et seq.) pense qu'il est temps que Lancelot prenne sa revanche sur Lhomond. Peut-être cette revanche est-elle trop complète. Sous prétexte d'échapper aux procédés empiriques de ce bon Lhomond, qui après tout connaissait les enfants, ne leur donne-t-on pas aujourd'hui des grammaires trop logiques, trop savantes, trop chargées de philologie et au-dessus de leur portée ? — N'est-ce pas le cas de rappeler ce que Lhomond a dit des enfants : « Il faut faire entrer dans leur esprit les idées une à une, comme on introduit une liqueur goutte à goutte dans un vase dont l'embouchure est étroite. Si vous en versez trop en même temps, la liqueur se répand et rien n'entre dans le vase. » *Eléments de la grammaire française*, par Lhomond, 1780, préface.

[1] Leroy : *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'éducation publique*, 1777, p. 43, dit : « Il ne faut pas s'imaginer que dans l'Université nous ne parlions que de thèmes. On en donne en sixième et en cinquième trois par semaine tout au

elle répondait qu'on faisait dans ses classes « six versions ou traductions pour un thème. » Elle pouvait dire avec l'abbé Gosse : « Le temps infini qu'on emploie parmi nous à faire des thèmes se réduit au quart de l'année pour les deux premières classes et au huitième pour les autres [1]. » Dès 1731, elle pouvait affirmer avec Gaullyer qu'à la fin des humanités ses meilleurs élèves avaient parcouru un nombre d'auteurs grecs ou latins, qu'aujourd'hui même nous aurions grand'peine à voir d'après notre système d'explication cursive [2]. C'est dire que l'Université, durant tout le cours du XVIII[e] siècle, avait suivi fidèlement le conseil de Rollin [3], qui était de donner à la

plus ; en quatrième, en troisième et en seconde, deux. En rhétorique on s'exerce de temps en temps à traduire en latin quelques pages de Fléchier, de Bossuet, de Massillon ou d'autres excellents écrivains.

[1] Gosse, op. cit. p. 76-78. L'abbé Gosse prouve son affirmation dans les paroles suivantes qui nous font connaître la distribution du temps à l'Université de Paris à la veille de la Révolution. « Les classes du matin et du soir sont consacrées à l'explication, par conséquent à la version. L'étude qui suit la classe du matin est employée dans les deux premières classes à écrire l'explication. Dans les quatre suivantes, ce temps a souvent la même destination ; quelquefois on propose par intervalle aux élèves de courtes matières de vers ou de versions grecques. Enfin, dans les deux premières classes, le temps qui sépare celles du soir et du matin est employé alternativement à la version et aux thèmes, et dans les trois classes suivantes à ces deux objets et de plus aux versions grecques et aux vers. »

[2] Gaullyer, après avoir fait la longue énumération de ces ouvrages, ajoute (op. cit.) : « Tout cela fait voir clairement qu'on emploie assez bien dans les collèges les six années de temps qu'on y met aux humanités, quoi qu'en disent les charlatans et aventuriers et quoique, depuis environ vingt ans, ils fassent tous leurs efforts pour faire croire le contraire au public. »

[3] On sait que le président Rolland, dans son *Plan d'éducation*, prenait le *Traité des études* de Rollin, comme base de l'enseignement classique.

version plus de temps et d'importance qu'au thème. Enfin. les compositions latines et même les vers latins [1], qu'elle faisait faire à ses élèves, pouvaient d'autant mieux se défendre par les raisons cent fois données, qu'elle apportait dans ces exercices une grande modération, un grand sens littéraire et le sentiment de ce qu'on devait demander à des élèves appelés à vivre dans la France du XVIII[e] siècle.

Aussi l'abbé Proyart, auquel sa longue expérience du professorat, sa parfaite connaissance des méthodes et des progrès de l'Université permettaient de parler avec autorité, pouvait-il dire : Il y a longtemps que l'Université a abandonné « ces routines antiques » proscrites par le bon goût et qui ont été, ajoutait-il, suivies par « les autres corps enseignants plus longtemps » que par elle. « Il y a longtemps que l'Université de Paris s'attache à mettre de l'ordre, de la clarté, la plus grande simplicité dans l'enseignement. Il y a longtemps qu'elle a renoncé au ridicule usage de mettre entre les mains d'enfants qui entendent à peine le français des livres élémentaires écrits en latin. » Les professeurs ont compris « le ridicule de ces thèmes formés au hasard de phrases

[1] L'auteur d'un *Plan d'éducation nationale*, en 1739, qui plaide de son mieux la cause des vers latins (p. 46-48), expose en ces termes les raisons qui empêchaient l'Université d'exercer ses élèves à faire des vers français : « La manie des vers français, dit-il, s'emparerait bientôt de nos collèges. On sait qu'elle rend presque inhabile à toute autre espèce d'occupation les esprits qu'elle transporte. Passionnés pour la poésie, nos élèves le seraient bientôt pour le libertinage. C'est dans les écrits de nos poètes licencieux qu'ils iraient de préférence perfectionner leur goût. Le désir de plaire aux personnes du sexe réveillerait leur talent et l'exercice de ce talent dangereux serait le premier anneau de la chaîne qui les tiendrait captifs sous leur empire. »

disparates et insipides où, sous prétexte de se conformer aux règles de la syntaxe, on se croit dispensé de suivre celles du bon sens et de la raison. » Les maîtres « savent rappeler telles règles qu'ils veulent dans une anecdote curieuse, dans un récit intéressant ou un trait de morale utile. » Ils s'attachent « *à former le jugement de leurs élèves, à leur apprendre des choses en leur expliquant des mots;* » ils préfèrent « à l'usage de leur faire composer sans cesse du méchant latin, celui de leur en faire lire et expliquer de bon. » Dans les hautes classes, si on fait une part aux vers latins, on conseille aux régents « de ne point s'obstiner à vouloir, malgré nature, faire des poètes de tous les écoliers, qui pour la plupart ont besoin de tout leur temps pour apprendre à devenir de médiocres prosateurs [1]. » Qui pourrait attaquer l'enseignement classique ainsi compris; et, en même temps, qui pourrait dire que l'abbé Proyart, principal de collège, membre de l'Université de Paris, ne connaissait pas, n'exposait pas fidèlement ses méthodes? La vérité c'est que l'Université, forte de ses traditions, forte des leçons et des exemples laissés par Rollin et dont s'étaient inspirés, depuis plus de cinquante ans, tant d'illustres professeurs, avait porté l'éducation littéraire à une perfection que nous ne pouvons pas nous vanter d'avoir dépassée.

III

En était-il de même pour l'éducation scientifique? S'il était difficile d'attaquer sérieusement ses méthodes,

[1] L'abbé Proyart, *De l'éducation publique*, 1785, p. 76-79, 114-116.

au point de vue de l'étude des langues anciennes, n'était-il pas trop aisé de montrer que ses programmes étaient insuffisants, et qu'un grand nombre de matières très importantes étaient à peine enseignées dans les collèges ? Ici encore, l'Université essaya, et non sans succès, sa justification. Au point de vue particulier des sciences, comprises jusqu'alors dans le cours de philosophie, elle montrait qu'elles faisaient l'objet de leçons distinctes et données avec soin.

Depuis longtemps les mathématiques étaient en honneur dans ses collèges. Un livre que Montucla trouve excellent et classique, les *Éléments de mathématiques* par Rivard, était entre les mains des élèves. Dans une réponse aux attaques de Condillac, l'abbé Leroy[1] faisait observer au philosophe que l'ouvrage de Rivard, rédigé en français, était adopté depuis 1730 dans les collèges de l'Université. Or, que lisons-nous dans la dédicace adressée par l'auteur au recteur de l'Université : « C'est dans l'Université, dit Rivard, que j'ai puisé quelques connaissances des mathématiques. A qui puis-je mieux offrir les éléments que j'en ai receuillis qu'à *cette mère des sciences* de qui je tiens le peu que j'en ai ? Mon livre ne contient que les principes répandus dans les cahiers de quelques professeurs de philosophie, auxquels j'ai tâché de donner l'ordre et l'étendue que demande l'impression. » Cet hommage rendu par Rivard à ses anciens maîtres n'est pas sans importance. Du reste, grâce à son livre, grâce à la faveur croissante dont l'opinion publique

[1] Op. cit., p. 24. « M. de Condillac ignore-t-il que depuis 1730 au moins, M. Rivard a donné ses *Eléments de mathématiques*, qu'on les a appris dans tous les collèges de l'Université. »

entourait l'étude des mathématiques, l'enseignement de cette science obtint d'année en année une plus large place. « Négligées autrefois, écrivait un auteur à la veille de 1789, aujourd'hui cultivées avec empressement, les mathématiques fleurissent dans les collèges; elles sont poussées depuis l'arithmétique jusqu'au calcul différentiel et intégral, dont on ne saurait se passer pour comprendre parfaitement Newton [1]. » Parmi les maîtres illustres qui avaient occupé à Mazarin la chaire de mathématiques, il faut citer en tête l'abbé Louis La Caille ; il y avait continué, en les surpassant, les traditions de Varignon. Les catalogues d'étoiles dressés par La Caille, ses travaux de triangulation pour la mesure du méridien terrestre, et beaucoup d'autres services rendus à l'astronomie lui ont assuré un rang distingué parmi les premiers savants du XVIIIe siècle [2]. Cassini le protégeait, et l'Académie des sciences dont il était membre l'envoya, en 1750, au Cap de Bonne-Espérance pour observer les étoiles de l'hémisphère austral [3].

[1] L'abbé Gosse, op. cit., p. 69. Le collège Mazarin avait depuis longtemps un cours particulier de mathématiques. Dans la plupart des autres établissements, elles étaient enseignées par le professeur de philosophie. Plusieurs auteurs demandaient qu'on ne renvoyât pas ces leçons aux dernières années du collège. V. *Plan d'éducation nationale*, 1789 p. 72-76.

[2] La Caille publia : *Leçons élémentaires de mathématiques*, 1741 ; *de mécanique*, 1743 ; *d'optique*, 1756 ; *d'astronomie*, 1780. La plupart des traités de La Caille furent augmentés par Marie.

[3] V. Jourdain : *Histoire de l'Université de Paris*, p. 386. A part l'ouvrage de Rivard sur les mathématiques, on avait de Clairaut : *Éléments de géométrie*, 1741, *Éléments d'algèbre*, 1746. L'abbé Bossut publia, en 1781, son *Cours de mathématiques* qui eut beaucoup de vogue et fut adopté dans les écoles militaires. Les *Cours de mathématiques* de Bezout, 1764 et 1770, eurent beaucoup de succès.

Pendant que les mathématiques étaient ainsi cultivées avec ardeur dans l'Université de Paris, l'étude de la physique y faisait aussi de grands progrès. L'exemple du collège de Navarre, qui possédait depuis 1752 une chaire de physique expérimentale, avait excité une émulation salutaire. De tous côtés, dans l'enseignement de cette science, on avait abandonné le raisonnement, la discussion des principes pour s'appliquer à l'observation de la nature. Les défenseurs de l'Université nous la montrent indépendante des systèmes qui en philosophie, en astronomie, en physique, se sont successivement partagé la faveur publique, embrassant toujours l'opinion qui lui paraissait la mieux fondée, abandonnant Aristote pour Descartes et Descartes pour Newton. Le règne de Descartes, dit un contemporain, paraissait définitivement établi lorsque l'abbé Sigorgne, membre de l'Université, « publie ses *Institutions newtoniennes*, instruit ses élèves dans les mathématiques qu'il pousse beaucoup plus loin que personne avant lui, développe clairement Newton qui, grâce à son activité infatigable, est mis à la portée des jeunes gens, en fait la comparaison avec Descartes et propose les grandes objections qui détruisent le système du philosophe français. *Chaque professeur suivit son exemple et étudia Newton,* et le Cartésianisme désolé se réfugia dans les cloîtres... Cette révolution, ajoute notre auteur, arriva dans les collèges, lorsque la plupart des Académies des sciences de l'Europe connaissaient imparfaitement Newton ou ne le connaissaient que pour le combattre [1]. » L'abbé Gosse se demande,

[1] Gosse, op. cit., p. 91-93.

après cet exposé, comment on peut accuser de routine un corps qui, en moins d'un siècle, abandonne Aristote pour Descartes, Descartes pour Newton et qui, dit-il, abandonnerait Newton lui-même pour embrasser tout système dont la vérité lui serait démontrée.

Pendant que l'abbé Sigorgne, professeur au collège du Plessis, battait ainsi en brèche la physique cartésienne [1] que Privat de Molières continuait à enseigner au collège de France, l'abbé Nollet, l'un des plus savants [2] physiciens de son temps, nommé par le roi au collège de Navarre, y donnait des leçons qui, au dire des contemporains, eurent un prodigieux succès. Rejetant les dissertations générales, les procédés abstraits, il employait uniquement la méthode expérimentale qui allait faire une véritable révolution dans cette partie de l'éducation publique. Ce progrès ne s'opérait pas assez vite au gré de certains esprits. En 1775, un régent du collège de Navarre, l'abbé Girault de Koudou adressa à l'Académie des sciences un mémoire où il se plaignait que « les questions arbitraires et métaphysiques sur la nature des corps, de l'espace, du temps, du mouvement et du repos, ces questions si propres à la dispute et si inutiles à la connaissance du monde réel », fussent restées « en

[1] En 1755, le prince Ferdinand de Rohan, qui étudiait au collège du Plessis, y soutint des thèses en faveur de la physique de Newton. Un professeur du collège du Plessis, l'abbé Guénée, lui adressa une ode en vers latins sur le système de Newton.

[2] L'abbé Haüy, le véritable créateur de la cristallographie, était professeur à Navarre lorsqu'un jour, ayant laissé tomber par hasard un groupe de spath calcaire cristallisé, il remarqua que les morceaux gardaient une forme régulière et constante, et il fut amené par la suite de ses observations à créer la science nouvelle à laquelle son nom est resté attaché.

possession d'être traitées dans les écoles. » Il ajoutait que « les professeurs de Paris eux-mêmes », opposés à cette méthode stérile, étaient souvent obligés de traiter « ces questions frivoles », pour mettre leurs élèves en état de répondre aux examens. La Faculté des arts fut indignée de voir un des siens condamner son enseignement devant le public, mais ces attaques mêmes ne firent qu'exciter son ardeur à généraliser la réforme tant désirée. A Navarre, Jacques Brisson, de l'Académie des sciences, continuait avec succès les leçons de physique expérimentale, inaugurées par l'abbé Nollet. En 1783, plusieurs professeurs qui avaient demandé solennellement à la Faculté des arts de faire de la philosophie proprement dite et de la physique deux cours distincts, confiés chacun à un professeur spécial, apprirent au retour des vacances que cette réforme venait d'être réalisée au collège Louis-le-Grand [1].

Il ne suffisait pas de faire enseigner la physique par un professeur particulier et d'après la méthode propre qui convient à cette science. On se plaignait que la plupart des collèges fussent dépourvus d'instruments pour les expériences [2]. Ce n'est pas que l'Université de Paris ne comprît l'importance des cabinets de physique ; mais la situation financière de ses établissements ne permettait qu'à un petit nombre de faire à ce sujet les dépenses nécessaires. On s'ef-

[1] V. Jourdain : *Histoire de l'Université de Paris*, p. 385, 386, 460-462.

[2] Cependant, un écrivain disait en 1789 (*Plan d'éducation nationale*, p. 66 71) : « Plusieurs collèges possédent les machines destinées à cet usage. » Nombre d'académies de province avaient fondé des cabinets de physique et d'histoire naturelle qui étaient à la disposition des collèges où elles étaient situées.

forçait de remédier à cette lacune en demandant à des « professeurs de physique expérimentale » de venir, à la fin de chaque année classique, faire « sous les yeux des jeunes gens diverses expériences sur les différentes branches de la physique [1]. »

Les autres sciences, quoique moins développées dans l'enseignement des collèges que les mathématiques et la physique, n'étaient cependant pas passées sous silence. Un professeur de philosophie, au collège des *Quatre-Nations*, l'abbé Hauchecorne avait publié, en 1784, un *Abrégé latin de philosophie*, où il traitait, à côté de la philosophie proprement dite, de la physique, de la géologie, de l'histoire naturelle, de l'astronomie, de la mécanique, etc. Déjà, dès l'année 1750, un autre professeur de l'Université avait composé un cours de philosophie en six volumes dont trois étaient consacrés aux sciences que nous venons d'énumérer [2]. Dans cet ordre de connaissances, la chimie qui n'avait pas encore eu son Lavoisier [3], paraît avoir été négligée plus que les autres. Au fond, ce qui manquait le plus à l'étude de ces sciences dans les collèges c'étaient de bons livres élémentaires, dans le genre de celui que Rivard avait composé pour les mathématiques [4]. Trop longtemps il avait fallu s'en tenir aux

[1] Gosse, op. cit., p. 165.

[2] *Cursus philosophicus ad scholarum usum accomodatus, auctore Petro Lemonnier*, professeur au collège d'Harcourt, avec des figures, 1750, 6 vol. in-8.

[3] Lavoisier publia seulement sa *Méthode de nomenclature chimique* en 1787, conjointement avec Guyton de Morveau, et son *Traité élémentaire de chimie*, en 1789. Ses *opuscules physiques et chimiques* avaient paru en 1774.

[4] Les sciences physiques et naturelles suscitaient cependant une foule de publications. Citons : Tournefort, *Eléments de botanique*, 1694 ; Pluche, *Spectacle de la nature*, 1732 ; Desaguliers, *Cours de*

cahiers des professeurs, aux dictées faites en classe. Rivard avait composé son livre parce qu'il avait été témoin, disait-il, « des peines et des dégoûts » que cet usage causait à la plupart des élèves. L'Université de Paris demandait instamment à ses maîtres de

physique expérimentale, 1751 ; Nollet, *Leçons de physique expérimentale*, 1743, *L'art des expériences*, 1770 ; Jalabert, *Expériences sur l'électricité*, 1748 ; Macquez, *Éléments de chimie théorique*, 1749, *Éléments de chimie pratique*, 1751, *Dictionnaire de chimie*, 1766 ; Baumé, *Manuel de chimie*, 1763 ; Demachy, *Instituts de chimie* ; Sigaud de la Fond, *Description et usage d'un cabinet de physique expérimentale*, 1776 ; Cotte, *Traité de météorologie*, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle à l'usage des enfants* ; Garsault, *Figures de plantes et animaux d'usage en médecine*, 1764 ; les diverses publications de Antoine de Jussieu, *Discours sur les progrès de la botanique*, 1718 ; Bernard de Jussieu, *Catalogue des arbres et des arbrisseaux*, 1735 ; Laurent de Jussieu, *Genera plantarum*, 1789 ; Haüy, *Exposition abrégée de la théorie de la structure des cristaux* ; Buffon, *Histoire naturelle*, 1748 et seq., *Epoques de la nature*, 1778 ; Daubanton, *Tableau méthodique des minéraux*, 1784 ; Guyton de Morveau, *Éléments de chimie théorique et pratique*, 1777 ; Sage, *Éléments de minéralogie*, 1774 ; Fourcroy, *Leçons d'histoire naturelle*, 1781, *Principes de chimie*, 1788 ; Lacepède, *Histoire des quadrupèdes, ovipares et serpents*, 1788-1789 ; Chaptal, *Tableau analytique des cours de chimie*, 1789, *Éléments de chimie*, 1790. — Ces publications, qui indiquent un grand courant scientifique, mettaient déjà la science à la portée de tous. Les éducateurs avaient encore d'autres ressources. Condillac fit lire au prince de Parme, dans l'ouvrage de la marquise du Châtelet sur Newton, « le chapitre où elle expose les phénomènes du monde. » Il « lut encore, dit Condillac, la préface de Côte, celle de M. de Voltaire, et la belle épitre de ce poète célèbre sur le philosophe anglais. Nous fîmes ensuite un extrait du flux et du reflux d'après Mme du Châtelet. Enfin nous lûmes le traité de la sphère de Maupertuis, son voyage au Nord, tout ce qu'il a écrit sur le système du monde, et la seconde partie du Newton de M. de Voltaire. » Pour d'autres sciences, Condillac mit entre les mains de son élève les « Eléments de mathématiques et de géométrie de M. Le Blond, et le livre de Trabaud sur le mouvement et l'équilibre. » Condillac, op. cit., p. 119-125.

rédiger des ouvrages élémentaires pour toutes les branches de l'enseignement, et de les rédiger en français. Où trouver, disait on, dans la langue latine des termes pour exposer clairement tant de découvertes récentes? Tout le monde est aujourd'hui d'accord pour professer les mathématiques en français, pourquoi n'en serait-il pas ainsi de la physique, des autres sciences et de la philosophie elle-même? Sur ce point particulier, comme sur tant d'autres, le sentiment public ne pouvait tarder à obtenir satisfaction [1].

Les amis de l'Université, qui venaient de justifier son enseignement scientifique, n'avaient pas de peine à défendre son enseignement philosophique proprement dit. Ils protestaient hautement contre l'injustice de d'Alembert qui, dans l'*Encyclopédie* [2], n'avait pas craint de comparer la philosophie des collèges aux leçons que Molière fait donner à son *Bourgeois gentilhomme*. Nous avons entendu le cri de l'abbé Gosse, en 1788. « La philosophie est parvenue aujour-

[1] En 1789, les élèves de philosophie, par une pétition à la Faculté des arts, demandèrent la suppression des dictées et la substitution de la langue française à la langue latine dans les diverses branches de l'enseignement philosophique. L'Université, tout en maintenant pour le moment le *statu quo*, demanda instamment à ses professeurs de composer des livres élémentaires pour les différents cours de la classe de philosophie. Un professeur du collège Cardinal-Lemoine, M. Lange composa alors ses *Éléments de physique*, le premier ouvrage en ce genre écrit en français que l'Université de Paris ait adopté pour l'usage des classes. La Commission nommée par la Faculté des arts dit de cet ouvrage, en son rapport du 6 octobre 1790 : « L'auteur nous a paru avoir parfaitement rempli le but que s'est proposé l'Université en ordonnant que l'enseignement de la physique se ferait désormais en français dans ses écoles. » Jourdain, op. cit., p. 485.

[2] Mot *Collège*.

d'hui, disait-il, à un si haut degré de perfection, qu'il n'y a peut-être point de carrière où l'esprit puisse briller avec plus d'éclat [1]. »

IV

Tout en faisant la part de l'affection filiale dans cette affirmation de l'abbé Gosse, il n'est pas possible de méconnaître que l'étude des sciences ne fût en grand progrès dans l'Université. Il lui eût été également facile de montrer qu'on enseignait bien le français [2] dans ses collèges. Il nous a toujours paru dangereux de prétendre qu'on apprenait mal notre langue au XVIIe et au XVIIIe siècle ; nous nous contenterions volontiers pour le nôtre qu'on l'apprît aussi mal et qu'on l'écrivît aussi bien. La vérité c'est qu'on l'enseignait bien, qu'on l'enseignait par principes selon les conseils de Rollin. Nous trouvons même que le programme d'études publié, en 1762, par l'Université donnait une assez large place aux auteurs français. On faisait voir aux élèves les fables de La Fontaine à partir de la sixième ; en seconde, « les satires de Boileau, les plus belles odes de Rousseau, le Discours sur l'histoire universelle, la Grandeur des Romains par Montesquieu » ; en rhétorique, Bossuet,

[1] Gosse, op. cit., p. 70, 164. L'abbé Proyart, op. cit., p. 116, ajoutait qu'en philosophie l'Université avait « substitué à ces questions futiles qu'on y traitait autrefois des questions d'une utilité généralement avouée. »

[2] A ceux qui se plaignaient du temps consacré au latin aux dépens du français, disait-on, l'Université répondait que l'exercice de la version, de l'explication des auteurs « est la voie la plus sûre pour apprendre le français. » Gosse, op. cit.

Fléchier, Mascaron, Fénelon, d'Aguesseau, Bourdaloue, Massillon, Boileau, « les tragédies saintes de Racine, le poème de la Religion de Racine fils, les odes de Rousseau, les psaumes. » Depuis longtemps aussi on s'attachait à simplifier l'étude de la grammaire. Le programme de 1762 conseille la grammaire de Restaut. Lhomond devait publier, en 1780, ses *Éléments de grammaire française.*

Enfin l'histoire avait fait des progrès dans les collèges de l'Université. Le programme portait, pour la seconde, un « abrégé de l'histoire de France » et, comme les livres élémentaires manquaient assez généralement [1], on faisait voir aux élèves les *Révolutions de Portugal* par Vertot, la *Conjuration de Venise* par Saint-Réal, l'*Histoire de l'Académie française* par Pellisson, et les *Éloges académiques* par Fontenelle [2], en guise d'histoire moderne. Il y avait là une véritable lacune à combler. Ce n'est du reste qu'en 1819, Royer-Collard étant président de la commission d'instruction publique, que l'enseignement de l'histoire a été véritablement organisé en France dans les collèges de l'État et a compté des professeurs spéciaux.

Quant à la gymnastique, il ne paraît pas qu'elle eût encore forcé en 1789 les portes de l'Université. Les

[1] Nous en avons néanmoins signalé un certain nombre, au chapitre de l'Histoire.

[2] Voir le programme de l'Université dans le *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, p. 103 et seq. C'est sans doute pour faciliter aux élèves l'étude de l'histoire que l'abbé Bérardier, ancien professeur d'éloquence au collège du Plessis, publia à cette époque un précis d'histoire universelle allant de la création du monde jusqu'en 1774. Louis XVI avait, en 1777, créé une chaire d'histoire à Saint-Omer, en même temps qu'une chaire de mathématiques. Des efforts dans le même genre avaient été tentés à Toulouse. (V. Rolland, op. cit.)

exagérations mêmes des promoteurs de l'éducation physique, la prétention de faire des jeunes Français autant de Romains ou de Spartiates avaient uni à une cause digne d'être gagnée. L'Université trouvant les écoliers pourvus « d'une santé florissante », surtout en province, répondait à ses détracteurs que les promenades, les jeux suffisaient à l'entretenir, qu'on ne pouvait pas élever la jeunesse d'après les principes de Rousseau, que l'engouement du public pour la gymnastique, pour les arts d'agrément n'était pas aussi grand que le prétendaient les novateurs, puisque dans certains collèges où les principaux avaient permis aux élèves de s'appliquer à l'escrime, à la danse, à la musique, à la natation et à tous les exercices de la gymnastique, il y avait à peine deux « élèves sur dix » qui eussent demandé à prendre ces leçons. Au fond, l'*Alma mater* n'en était pas fâchée. Certains parents s'avisaient de donner à leurs enfants, dans l'enceinte du collège, trois ou quatre maîtres « pour la musique, le dessin, la danse, les armes, le violon », en disant : « Je ne veux pas que mon fils soit un docteur. » L'Université, sachant que les familles n'en sollicitaient pas moins ensuite, pour ces élèves dont elles n'avaient pas voulu faire des docteurs, les situations les plus brillantes, comme « les ambassades, les prélatures, les intendances, les gouvernements, les postes les plus élevés dans la magistrature ou dans la finance », préférait consacrer à une instruction sérieuse le temps qui, dans sa pensée, aurait été mal employé aux exercices de gymnastique et aux arts d'agrément[1].

[1] V. Gosse, op. cit, p. 87-88, 168-169.

Sur ce point, l'Université de Paris n'en avait pas moins à lutter contre un véritable courant d'opinion. qui lui demandait de tempérer « l'austère uniformité de son plan d'études, en faveur des arts agréables. » Certains parents aimaient mieux voir en leurs enfants « des tons et des manières » leur donnant « un air de famille », qu'une éducation sérieuse. « En vérité, monsieur, disait une mère de famille à un membre de l'Université, je ne sais ce qu'on apprend dans votre collège ; je trouve mon fils plus sot aujourd'hui que le jour qu'il y entra ; il me fait confusion quand il vient au logis. » Il s'agissait pourtant d'un excellent élève : mais, comme il n'avait pas appris au collège, à compasser ses révérences, à discourir sur des fadaises, sa mère le trouvait fort mal appris. L'Université, persuadée que, s'il manquait quelque chose, en fait de « politesse extérieure », à celui qui avait reçu une bonne éducation, « trois mois d'usage » suffisaient pour ajouter « ce petit lustre au fond précieux qu'il possède », continua à exiger que les leçons d'arts d'agrément n'eussent qu'une importance accessoire et qu'elles fussent données « pendant les heures destinées aux récréations [1]. »

Telle était la situation générale de l'enseignement dans l'Université de Paris, à la veille de la Révolution.

[1] Proyart, op. cit., p. 121-129. L'Université restait fidèle, tout en les adoucissant, aux statuts qui lui avaient été donnés par Henri IV, en 1598, et qui portaient : Art. 18 : « Il n'y aura pas de récréation avant le dîner ; il n'y en aura pas non plus après le dîner. » Art. 19 : « Les écoliers ne pourront apprendre l'escrime, et, afin de retrancher toute occasion propre à les détourner de leurs études et à les jeter dans le dérèglement, les maîtres d'armes, les joueurs de flûtes, les danseurs, les histrions, videront les lieux dépendant de l'Académie et seront relégués au delà des ponts. »

Nous avons vu que, fidèle aux traditions de Rollin, elle avait porté à sa perfection l'éducation classique. L'étude des sciences y avait fait de grands progrès. On y professait depuis longtemps les mathématiques, la physique. Si l'histoire naturelle et la chimie y étaient peu apprises c'est que ces connaissances ne pouvaient vraiment pas être l'objet d'un cours pour la jeunesse avant d'être définitivement établies comme sciences, avant d'avoir leurs classifications et leurs nomenclatures définitives, en un mot avant les travaux des Linné, des Buffon, des Jussieu, des Lavoisier au XVIIIe siècle, des Cuvier, des Lamark, des De Candolle, des Geoffroy Saint-Hilaire, au XIXe. Il est évident que sous l'action de l'opinion, très favorable à l'éducation scientifique, provoquant de tous côtés des livres élémentaires écrits en français, les sciences, que tant de progrès recommandaient à l'attention publique, devaient prendre une large place dans les collèges. Il faut bien que sous ce rapport l'ancien régime ait fourni des moyens d'étude à ses élèves, puisque les écoles centrales organisées par le Directoire, avec des programmes purement scientifiques, trouvèrent des professeurs avec autant de facilité qu'elles eurent de la peine à recruter des élèves. Nous avons vu que les programmes ne faisaient pas une assez grande part à la géographie et à l'histoire ; sur ce point encore le temps eût amené une réforme. Enfin, si l'*Alma mater* n'ouvrit pas ses deux bras à la gymnastique, qui lui arrivait directement de la Grèce et de Rome, on ne peut pas cependant l'accuser d'avoir traité en marâtre, d'avoir étiolé, épuisé les générations qui devaient faire les guerres de la Révolution et de l'Empire.

V

Il était donc facile à l'Université de défendre son enseignement. Non seulement elle le défendit ; mais, après avoir repoussé les accusations dont il était l'objet, nous la voyons prendre l'offensive, et s'efforcer à son tour de jeter le ridicule sur les méthodes nouvelles que leurs auteurs prônaient de tous côtés comme des inventions merveilleuses. Dès l'année 1731, nous avons vu un de ses professeurs, Gaullyer faire la caricature des réformateurs empiriques qui, l'un avec « sa règle monosyllabique *ad* », l'autre avec « son imprimerie en colombier, avec ses layettes ou boulins », celui-ci avec « ses crochets pour lier ensemble les cas d'un nom ou les différentes personnes d'un verbe, ses gloses interlinéaires », celui-là avec « ses affiches par la ville où il dit beaucoup de bien de lui-même, beaucoup de mal des autres », promettaient de faire des miracles, d'apprendre en un clin d'œil toutes les sciences à un élève, « même à danser sur la corde et à glisser sur la glace [1]. » A la veille de la Révolution, les défenseurs de l'Université nous montrent également les novateurs cherchant à fasciner le public par leurs pompeuses promesses, vantant leurs plans d'études, leurs *méthodes sûres et faciles* pour arriver à toutes les sciences, affichant à l'entrée des villes sur de vastes enseignes : *cours de mathématiques, pension militaire, école académique,* parcourant enfin en brillant équipage les campagnes

[1] Gaullyer, op. cit., p. 83-84.

et les bourgades, pour offrir aux pères de famille : « d'une main, le prospectus de leur savoir-faire, de l'autre une liste enflée de tous les élèves de distinction » qui leur ont été promis [1]. Nous retrouvons, trois ans plus tard, ces « empiriques » que l'abbé Proyart vient de nous montrer toujours prêts à flatter les goûts d'une nation pour profiter de ses erreurs. En 1788, un professeur du collège de la Marche déclare la guerre à ces « charlatans qui distribuent des drogues », à ces hommes sans mission, sans mœurs qui enseignent la géographie, l'histoire, la danse, les armes, le dessin, la musique, les mathématiques, toutes les sciences, sans les connaître, ces pillards qui ont volé à l'Université le peu qu'ils ont de bon dans leurs méthodes, ces fanfarons qui ont la prétention de faire de leurs élèves autant d'encyclopédistes. Les défenseurs des traditions universitaires ne pouvaient contenir leur irritation contre ces pédagogues « à la moderne », lorsqu'ils les voyaient réussir à capter quelquefois la confiance des grands. Le pompeux étalage de leur science, l'extrême propreté qu'ils faisaient régner dans leurs maisons, le brillant appareil des exercices de fin d'année où on voyait les enfants chanter, danser, débiter des vers, faire des armes avec grâce : tout cela allait droit au cœur de certains parents plus soucieux des talents extérieurs que d'une éducation sérieuse [2].

L'amertume avec laquelle les anciens maîtres parlaient de ces « pensions à la moderne [3], » où l'on ne fabriquait que des hommes « superficiels », est une

[1] Proyart, op, cit., p. 14-15.
[2] Gosse, op. cit., p, 100-102.
[3] Proyart, p. 119.

preuve qu'une partie de l'opinion accueillait avec faveur, en fait d'enseignement, la nouveauté et le changement. Cependant l'Université de Paris n'avait pas perdu la confiance publique. Ses établissements regorgeaient d'élèves. On a pu porter au chiffre de cinq mille le nombre des étudiants fréquentant ses maisons d'éducation, en 1789 [1]. Aux plaintes de l'Université de Toulouse sur la décadence des études dans la capitale du Midi, elle répondait en se félicitant de sa propre prospérité. Elle avait hérité de la confiance que les grandes familles accordaient autrefois aux Jésuites. « Les collèges du Plessis, d'Harcourt, de Navarre, des Grassins, écrivait un contemporain, ne comptent au nombre de leurs pensionnaires que les enfants des citoyens les plus opulents du royaume [2]. » Aussi, fier de ces résultats, l'abbé Proyart pouvait-il s'écrier avec orgueil : « Où sont, je le demande, les sujets de marque sortis des écoles de nos mentors modernes ? J'ai beau chercher de toutes parts l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, je ne le

[1] Sur ces cinq mille élèves on comptait 1,046 boursiers et 1,970 externes admis gratuitement à suivre les classes. Le collège Mazarin qui n'avait plus que 30 à 40 boursiers, recevait 1,100 externes environ. Au collège du Plessis on comptait 800 élèves, au collège d'Harcourt 500, à Navarre 400, à Lisieux 400, à Montaigu 300, aux Grassins, au Cardinal Lemoine et à La Marche 250, enfin à Louis-le-Grand 700. V. Jourdain, op. cit., p. 473.

[2] *Plan d'éducation nationale*, 1789, p. 322. L'abbé Gosse, p. 120-121, dit également que les collèges étaient peuplés d'élèves appartenant à la noblesse et aux familles les plus distinguées « dans la robe et la finance. » Les écoliers les plus pauvres étaient reçus au collège Montaigu. Tandis que dans les autres collèges la pension était de 550 livres depuis 1780, elle n'était que de 350 livres à Montaigu où s'était toujours maintenu, malgré les réclamations de la Faculté des Arts, le régime frugal et sévère qui avait excité la verve railleuse de Rabelais.

trouve que dans son livre, au lieu que les Émile formés par l'Université de Paris, je puis les montrer à la tête du clergé et de la magistrature, je puis les montrer se distinguant de la foule dans tous les états et toutes les conditions de la société [1]. »

Il convenait cependant à l'Université de ne pas triompher trop bruyamment. Le mouvement de réforme que nous avons fait connaître, mouvement conduit, nous l'avons vu, par les maîtres de l'opinion en France, avait ébranlé dans un grand nombre d'esprits la foi en l'ancienne éducation, au point que l'abbé Proyart lui-même parle quelque part « du discrédit où sont tombés la plupart des collèges [2]. » Les familles continuent à envoyer leurs enfants à l'Université tout en entendant dire, tout en croyant peut-être qu'il y avait beaucoup de *routine* dans son enseignement. L'Université se défendait, non sans succès, comme nous l'avons montré ; elle faisait mieux, elle perfectionnait chaque jour ses méthodes et élargissait ses programmes. Mais on pouvait prévoir que, sur ce point comme sur tant d'autres, le mouvement des réformes opérées graduellement par des maîtres sages, croyant devoir perfectionner sans détruire, n'irait pas assez vite au gré des impatients et des meneurs. L'*Alma mater* réchauffait plus d'un serpent sur son sein. Quand on voit sortir de ses collèges, de Louis-le-Grand des hommes qui s'appelleront dans l'histoire Camille Desmoulins et Robespierre, de du Plessis les futurs Danton et Vergniaud, on devine que l'Université, en se félicitant de ses

[1] Proyart, op. cit., p. 119.
[2] Proyart, op. cit., p. 14.

succès, n'apercevait pas suffisamment la révolution produite dans l'opinion par les discussions pédagogiques que nous avons vu agiter dans ce siècle ; on sent que la joie de se voir surchargée d'élèves l'empêchait d'entendre l'orage qui commençait à gronder sur sa tête, et qui allait l'emporter dans son cours avec toutes les institutions du passé.

CHAPITRE II

Les Jésuites

I. Causes de leurs succès. — II. Que penser des reproches faits à leur enseignement. — III. Comment ils enseignaient le latin. — IV. Fidélité des Jésuites aux anciennes méthodes.

I

L'Université de Paris, dont nous venons de faire connaître la situation pédagogique, n'étendait guère au-delà des murs de la capitale la sphère de son action. En dehors d'elle, les Jésuites, les Oratoriens, les Doctrinaires, les Bénédictins de Saint-Maur et d'autres communautés moins importantes dirigeaient à peu près tous les établissements, répandus dans les provinces, qui n'étaient pas confiés au clergé séculier. Il importe de se demander quelle fut l'attitude de ces différents maîtres, en présence du mouvement de réforme qui menaçait de bouleverser de fond en comble les anciennes traditions scolaires.

Les Jésuites n'existaient plus en France comme corps enseignant; ils avaient dû abandonner, en 1762, les cent collèges qu'ils occupaient en France au moment de leur suppression. On sait quelle immense place cette Compagnie avait tenue pendant deux siècles dans l'instruction secondaire. Établie en France, dans quelques collèges, dès le milieu du XVI[e] siècle, malgré l'opposition de l'Université, rappelée plus tard, par Henri IV, dans la capitale d'où elle avait été exclue, elle vit croître sans cesse le nombre et la prospérité de ses établissements. Les élèves fréquentant le collège de Clermont étaient plus de 2,000 en 1651, près de 3,000 en 1675. En 1710, l'institut dirigeait, dans les diverses contrées de l'Europe, 612 collèges, 157 pensionnats et beaucoup d'universités. Au nombre des étudiants s'ajoutait la qualité. Les plus hautes classes se pressaient dans les établissements des Jésuites, qui eurent la gloire de compter, parmi leurs élèves, des noms immortels dans les armes, l'église, la magistrature, la philosophie, les lettres. Il suffit de nommer Descartes, Corneille, Molière, Bossuet, Fléchier, Condé, Luxembourg, Villars, Lamoignon, Séguier, Hénault, Fontenelle, Montesquieu, Voltaire.

Des raisons multiples contribuèrent à leurs succès. Venus en France au moment où le protestantisme menaçait d'y renverser le catholicisme et provoquait des défections dans tous les rangs de la société, ils offraient toute garantie aux familles demeurées fidèles à l'orthodoxie. Ils surent établir dans leurs collèges une discipline sévère, également éloignée de l'ancienne licence du Pré aux Clercs, comme des sévérités outrées de Montaigu. La jeunesse aristocratique, habituée jusqu'alors à vivre sans règle et sans

frein, dut se plier à l'obéissance dans ces internats où elle ne retrouvait plus les complaisances de la famille, ni des précepteurs ou des valets dociles aux caprices de leurs maîtres. Les Jésuites, en enlevant ainsi les enfants à leurs parents, pour les façonner à leur guise, surent du moins leur rendre agréable le séjour des collèges, où les ressources attirées par leur crédit leur permettaient de faire circuler l'air et la lumière. Les divertissements, les jeux, les récréations variées, les exercices du corps venaient distraire les élèves et tempérer le labeur des études classiques. A la natation, à l'équitation, à l'escrime s'ajoutaient la musique vocale et instrumentale, et aussi des leçons de bonne tenue très appréciées dans une société qui attachait tant d'importance à l'élégance des manières. Les élèves étaient constamment tenus en haleine par une éducation habile faisant jouer tous les ressorts de l'émulation, divisant les concurrents en plusieurs camps, donnant aux écoliers d'élite sous le nom de décurions, de préteurs, de censeurs, une espèce d'autorité dans la classe, décorant pompeusement le vainqueur du titre d'*imperator*, de la magistrature suprême, *summo magistratu,* produisant enfin tous les talents, soit dans les académies internes, soit dans les solennités publiques.

Au moment où le théâtre de collège venait d'être définitivement abandonné par l'Université de Paris [1],

[1] Ces représentations d'écoliers dont Rollin a pu montrer les inconvénients, avaient trouvé grâce auprès de Bossuet, qui, dans ses *Mémoires et réflexions sur la comédie*, dit qu'elles « servent à former ou leur style ou leur action », qu'en tous cas « elles leur donnent à la fin de leur année un honnête relâchement. » Elles furent condamnées, comme une perte de temps, en 1698, par un mandement de l'évêque d'Arras, Mgr de Rochechouart.

on sait quelle importance les Jésuites donnèrent à cet exercice dans leurs maisons d'éducation. Les Pères les plus habiles, les Caussin, les Petau, les Cellot au commencement du XVIIe siècle, plus tard les La Rue, les Le Jay, les Porée, les Du Cerceau exercèrent leur muse latine et française à ces tragédies, ces comédies qui attiraient à Louis-le-Grand la société la plus brillante, que Louis XIV en personne honora quelquefois de sa présence. La danse faisait partie intégrante de ces représentations et il est curieux d'entendre le P. Mambrun, le P. Menestrier, le P. Le Jay, le P. Jouvancy tracer à la jeunesse les règles des corps de ballet [1]. En relisant aujourd'hui ces pièces [2], ces sujets de ballets où les allusions aux événements du temps étaient enveloppées sous des allégories ingénieuses, où une longue procession de personnages mythologiques était régulièrement chargée d'instruire ou de divertir les spectateurs, nous avons quelque peine à comprendre, — nous qui n'avons plus le même engouement pour ces pastiches littéraires, pour les Grecs et les Romains, — l'espèce d'enivrement où ces représentations jetaient les enfants et les parents. Cet enthousiasme était cependant réel. Les élèves s'attachaient à des établissements où on ne leur laissait pas le temps de s'ennuyer. Ils y trouvaient d'ailleurs la sollicitude constante de maîtres dont la vie entière leur était consacrée et qui, tout en maintenant [3] une exacte discipline, savaient tempérer

[1] Voy. le P. Le Jay : *Bibliotheca rhetorum*, t. II, p. 521-579 : *De choreis dramaticis*.

[2] Boysse : *Le théâtre des Jésuites*, 1880, in-8°.

[3] On sait que les Jésuites, tout en maintenant l'usage du fouet dans leurs maisons d'éducation, n'appliquaient jamais eux-mêmes cette correction dont était chargé un laïque du dehors.

la sévérité par l'affection et se frayer le chemin des cœurs.

II

L'éducation fut donc traitée avec un grand art par les Jésuites. Ils obtinrent aussi les plus grands succès dans l'instruction proprement dite. Nous n'avons pas l'intention de faire ici un long exposé de leurs méthodes et de leurs programmes d'enseignement. Il peut être difficile au lecteur, uniquement soucieux de la vérité historique. de se faire une opinion au milieu des contradictions ardentes qui s'élèvent toutes les fois qu'il s'agit de juger un ordre, qui a tenu trop de place dans nos annales pour ne pas compter des amis enthousiastes comme d'implacables adversaires. A un moment où l'attention d'une partie de l'opinion est vivement attirée vers les questions d'éducation, on ne pouvait manquer de rencontrer les Jésuites dans un passé où ils tiennent une grande place. On a repris l'examen de leur enseignement, de leurs méthodes; on leur a reproché en particulier d'avoir négligé l'étude du français [1], de l'histoire, des sciences, etc. L'illustre Compagnie, qui n'ignore aucune de ses gloires, a fait à ces accusations des réponses dont il n'est que juste de tenir compte [2].

[1] Jouvency (*De ratione discendi et docendi*, édit. de 1706, p. 26-27), dit dans l'article : *De studio linguæ vernaculæ :* « *Quamvis præcipua magistrorum societatis diligentia versari debeat in linguis latina et græca penitus cognoscendis*, *non est negligenda tamen lingua vernacula.* »

[2] Voir en particulier, parmi les dernières publications défavorables à l'enseignement des Jésuites, Compayré, *Histoire des doctrines de l'éducation*, in-8°, t. I, p. 161-208. Le livre du

Au moment où se préparait, où s'accentuait de plus en plus dans l'opinion le mouvement de réforme que nous avons fait connaître, les Jésuites avaient eu la bonne fortune, dans la première moitié du XVIIIe siècle, de compter parmi les maitres de Louis-le-Grand, un homme moins connu comme professeur que les PP. Le Jay, Porée et Tournemine, mais les surpassant de beaucoup, par sa hardiesse, par son esprit d'initiative et de progrès, nous voulons parler du P. Buffier. Dès l'année 1709, il publiait sa Grammaire française [1] qui l'emportait en simplicité et en clarté sur les précédentes. En 1713, il faisait paraître sa *Géographie universelle*, si souvent réimprimée depuis et qui comptait onze éditions en 1781. Il avait déjà mis au jour la *Pratique de mémoire artificielle* [2], précieux résumé d'histoire universelle et de France, vanté par Voltaire lui-même [3]; pendant un demi siècle elle servit aux leçons d'histoire du collège Louis-le-Grand. Le P. Buffier avait pour maxime qu'il vaut mieux savoir « un peu moins de latin [4] » et un peu

P. Daniel : *Les Jésuites instituteurs au* XVIIe *et au* XVIIIe *siècle*, est une réponce à M. Compayré.

[1] *Grammaire philosophique et pratique sur un plan nouveau.* Le P. Buffier, né de parents français en Pologne, en 1661, mourut à Paris en 1737.

[2] La première édition est de 1702. On ne saurait s'étonner que le P. Buffier fasse une part à l'histoire de notre temps dans cet ouvrage, quand on songe aux travaux des PP. Daniel, Griffet, Bougeant, Longueval, Fontenay, Brumoy et Berthier sur l'histoire de France, alors que Rollin, Crevier et Lebeau ne s'étaient occupés que d'histoire ancienne. — Au XVIIe siècle, les Jésuites avaient compté dans leurs rangs les PP. Sirmond, Labbe et Petau dont l'abrégé d'histoire universelle, *Rationarium temporum*, se trouvèrent entre les mains de Bossuet et de d'Aguesseau,

[3] Dans son *Siècle de Louis XIV*.

[4] Ces paroles sont prises de sa *Pratique de mémoire artificielle.*

plus d'histoire et de géographie. Il avait contribué à faire triompher ce principe ; aussi pouvait-il écrire avec un certain orgueil : « Le public et la postérité sauront peut-être gré au collège de Louis-le-Grand d'avoir montré sur ce point un exemple qui doit faire honneur à notre temps [1]. » L'homme qui pouvait tenir ce langage ; — qui dans l'enseignement classique, « au lieu de s'astreindre à retenir par routine des règles sèches, abstraites et rebutantes », demandait à l'élève d'en prendre seulement « une idée générale », et de lire ensuite un livre « facile à interpréter pour le style et pour le sujet » ; qui en philosophie, par son *Traité des vérités premières*, avait mérité d'inspirer l'école écossaise, comme le reconnaît Thomas Reid, — prouve que la Compagnie à laquelle il appartenait, comptait parmi ses membres des esprits ouverts à tous les progrès. Les Jésuites n'avaient pas encore eu le temps, avant leur dispersion, de donner un grand développement à l'éducation scientifique dans leurs collèges. Là encore, ils l'ont bien montré de nos jours par la part immense faite aux sciences dans leurs écoles spéciales, ils ne pouvaient manquer de marcher avec leur siècle [2]. Enfin, ils étaient en avance sur les désirs de ce siècle même, par la place qu'ils avaient toujours donnée dans leurs établissements à tous les exercices du corps [3] et à tous les arts d'agré-

[1] *Nouveaux éléments d'histoire et de géographie à l'usage des pensionnaires du collège Louis-le-Grand.*

[2] On sait que Lalande, qui avait pris le goût de l'astronomie au collège de Lyon, aux leçons du P. Béraud, voulant répondre à l'assertion de La Chalotais que les Jésuites n'avaient pas produit de mathématiciens, prit plaisir à citer dans la table de son Astronomie les noms de tous les Jésuites astronomes.

[3] Ignace de Loyola écrivait en 1548 à François Borgia : « Pénétrez-

ment, alors que l'Université paraissait systématiquement les exclure.

III

Leur enseignement classique proprement dit, la façon dont ils pratiquaient l'étude des langues mortes mérite de nous arrêter. Des documents précis, en particulier le quatrième livre des Constitutions, le *Ratio studiorum*, fruit d'une longue expérience, véritable code scolaire, qui, avant d'être mis au jour en 1599, avait été discuté sous la direction d'Acquaviva par les hommes les plus compétents de la Compagnie, le *De ratione discendi et docendi*, du P. Jouvency [1], qui, en paraissant en 1692, vint résumer en quelque sorte le genre d'éducation, suivi avec tant d'éclat à Louis-le-Grand, enfin, le *Bibliotheca rhetorum* du P. Le Jay, nous permettent de reconstituer sur ce point les traditions de l'institut.

Les Jésuites étaient entrés en France au moment où la Renaissance venait de passionner les esprits pour la civilisation antique. Les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome, en apparaissant à un siècle fatigué de scolastique comme l'idéal du goût, transportèrent en quelque sorte l'imagination publique dans le monde païen. Comme l'a fait observer M. Ch. Lenor-

vous de cette pensée que l'âme et le corps ont été créés par la main de Dieu ; nous lui devons compte de ces deux parties de notre être et nous ne sommes pas tenus d'affaiblir l'une d'elles pour l'amour du Créateur. Nous devons aimer le corps dans la mesure où il sut l'aimer. »

[1] Il faut y joindre un autre livre de Jouvency : Josephi Juvencii *candidatus rhetoricæ*.

mant [1], Ronsard, Paul-Émile, Montaigne, Bodin, les poètes, les historiens, les moralistes, les écrivains politiques du XVIe siècle semblent n'avoir d'admiration et de sympathie que pour la société antérieure au christianisme. La question était alors de mettre à la base de l'éducation les auteurs anciens, auxquels leur perfection même assignait un tel rôle, tout en détournant les esprits de rêver un idéal de civilisation à jamais disparu. Un tel problème n'était pas au-dessus des forces et de l'habileté des nouveaux maîtres. Les Jésuites s'empressèrent d'ouvrir les portes de leurs collèges aux écrivains de la Grèce et de Rome ; mais ils eurent soin de les dépayser en quelque sorte, en les présentant à leurs élèves, moins comme des hommes de tel lieu et de tel temps que comme des modèles impersonnels, appartenant à tous les pays et à tous les âges, dignes d'initier partout la jeunesse au sentiment du beau et aux règles du goût. Par là, tout en cédant au courant qui emportait la nation vers la littérature ancienne, tout en faisant de cette culture classique elle-même une grande cause de succès pour leur enseignement, tout en faisant, dans les devoirs écrits, d'incessants emprunts à la mythologie, les Jésuites posèrent de fait une digue à cette fièvre d'imitation, à cet enivrement païen qui menaçait d'étouffer la pensée moderne sous les formes antiques, de noyer la civilisation française dans je ne sais quelle idolâtrie du vieux monde.

Les Jésuites, après s'être assurés que leurs élèves s'enrichiraient des dépouilles de la Grèce et de Rome, sans déserter l'idéal chrétien, portèrent tous leurs

[1] Ch. Lenormant : *Essais sur l'instruction publique*, p. 199.

efforts à leur infuser en quelque sorte les sentiments du goût, l'élégance littéraire dont ils leur mettaient en main les modèles. Dans leurs collèges, aux trois classes de grammaire [1] succédaient les *humanités, humaniores litteræ*, mot emprunté à Cicéron et auquel les Jésuites semblent avoir donné les premiers sa signification française si vraie et si expressive. L'élève passait ensuite en rhétorique. C'est ici que les maîtres déployaient toutes les ressources de leur art; c'est ici qu'il s'agissait de bâtir sur ce sol de l'éloquence, *veluti eloquentiæ solum*, préparé par les *humanités*. Les Jésuites jugeaient impossible de bien apprendre une langue sans s'exercer à l'écrire ; aussi portèrent-ils tous leurs efforts à faire composer leurs élèves en latin et même en grec [2]. Dans les classes de grammaire, les règles apprises par cœur étaient éclairées et gravées dans l'esprit de l'écolier par des thèmes fréquents. Ces devoirs devenaient beaucoup plus importants dans les classes d'humanités où des lettres, des chries, des narrations, des exordes occupaient une partie du temps.

[1] Après les trois classes de grammaire : *suprema*, *media*, *infima classis grammaticæ*, venaient les *humanités* qui correspondaient à nos deux classes de troisième et de seconde. On passait ensuite en *rhétorique* et de là en philosophie, classe qui durait deux et jusqu'à trois ans. (Le *Ratio studiorum*, de 1603, dit : *Universam philosophiam non minus quam triennio prælegat.*) Il y avait donc une classe de moins que dans l'organisation actuelle.

[2] Le grec fut toujours en honneur dans les collèges des Jésuites. « Les noms de Viger, de Jouvency, de René Rapin, de Brumoy marquent, dit M. Egger (*De l'hellénisme en France*), une tradition de zèle pour les études grecques qui honore singulièrement la compagnie de Jésus. » *Curandum est ut scribere aliquid norint*, disait le *Ratio studiorum*. Jouvency mettait même le grec au-dessus du latin : *Linguarum cognitio necessaria, præsertim græcæ.*

L'élève a dû sortir des humanités, rompu à tous les exercices de la poésie latine. Maintenant le poète va devenir orateur. La rhétorique où il entre est la classe par excellence qui se charge de le former à la parfaite éloquence : *ad perfectam eloquentiam informat.* L'étudiant a ici entre les mains et a déjà commencé à voir durant les humanités le traité du P. Cyprien Soarès [1], livre qu'Arnaud ne craint pas de recommander dans son plan d'études, bien qu'il soit l'œuvre d'un Jésuite. Dans les différents exercices de composition, comme dans l'explication des auteurs, il trouvera, il fera lui-même l'application de ce code de l'éloquence. Rien de plus varié que ces devoirs écrits. En prose, ce sont des parallèles, des dialogues, des déclamations, des thèses, des plaidoyers, des panégyriques, des dissertations, des lettres, des imitations d'un chef-d'œuvre ; en vers, ce sont des églogues, des scènes champêtres, des descriptions, des allégories, des métamorphoses, des chœurs, des élégies, des idylles ; en prose et en vers, ce sont des épigrammes, des scènes dramatiques, des fables et jusqu'à des emblèmes, des énigmes, des rébus [2]. Voilà qui ne ressemble guère à la monotonie de notre discours latin. Ah ! c'est qu'il s'agit de former l'élève à toutes les finesses, à toutes les souplesses de la composition latine. Les Jésuites, qui comptèrent

[1] Le *Bibliotheca rhetorum* du P. Le Jay est un ample traité de rhétorique avec des exemples pour éclairer les règles et les figures de rhétorique. Le *Candidatus rhetoricæ* de Jouvency (p. 168 et seq.) ne consacre pas moins de 50 pages rien qu'à la théorie des chries.

[2] On peut voir dans le *Bibliotheca rhetorum* du P. Le Jay, la théorie et les exemples de tous les différents genres. Nous y trouvons (t. II, p. 655), un devoir sur ce sujet : *Utrum præferenda sit statura magna an parva.*

dans leurs rangs à toutes les époques des esprits ingénieux, tournant à ravir une pièce ou même un poème latin, imitant à s'y méprendre la langue de Cicéron et de Virgile, arrivant quelquefois à une élégance d'expression et de forme donnant le mirage du grand style, les Jésuites eurent toujours à cœur de former leurs élèves à la belle latinité. Ils leur présentaient, avant tout, le style de Cicéron comme le grand modèle à suivre : *Stylus ex uno fere Cicerone sumendus*, disait le *Ratio studiorum* [1].

Cette part prépondérante, faite aux exercices de composition, laissait néanmoins place à l'explication des auteurs. Les livres grecs et latins, mis entre les mains des élèves, sans être très nombreux [2], leur

[1] Plus de cent ans plus tard, le P. Le Jay nous montre les Jésuites toujours fidèles au culte de Cicéron : *Visus est mihi semper unus Tullius instar omnium a quo germanæ sinceræque eloquentiæ specimen mutuari oporteret : cujus in studio tanto felicius processisse gratulari sibi quis possit quanto propius ad Ciceronem accedat.* » Op. cit., préface, p. 11. — S'agit-il d'imiter les anciens, c'est à Cicéron qu'on s'adresse. Jouvency (op. cit., p. 20-21), conseille de le traduire en français, et avec le texte français de reproduire les expressions de Cicéron, pour voir ensuite en quoi on a manqué. On peut encore, dit-il, analyser un passage de Cicéron et s'exercer à le rétablir avec le style du maître, en ayant soin de faire après la comparaison avec l'original.

[2] Pour le latin, on voyait dans les classes de grammaire les épîtres de Cicéron, mises entre les mains des élèves dès la première classe, les traités de la Vieillesse et de l'Amitié, les élégies, épîtres et poèmes d'Ovide, les églogues expurgées de Virgile, le quatrième livre des Géorgiques, le cinquième et le septième de l'Énéide, des *Excerpta* de Catulle, Tibulle et Properce. On étudiait, dans les classes d'humanités, les œuvres philosophiques de Cicéron, César, Salluste, Tite Live, Quinte-Curce, l'Enéide de Virgile, moins le quatrième livre, les Odes choisies d'Horace. Cette liste pourrait paraître un peu courte au lecteur ; mais le programme des Jésuites ajoutait : *Et horum similes, si qui sunt similes*, etc. *Regula professoris humanitatis*, 1^a et 9^a.

donnaient une connaissance suffisante des littératures antiques. Les maîtres toujours attentifs à développer le sentiment de la belle latinité, avaient grand soin de faire observer par des remarques, par des comparaisons, l'élégance de la diction [1].

Loin de contester aux Jésuites cet art de bien dire, on leur a fait un reproche d'avoir attaché trop d'importance à la forme, aux dépens du fond. Le désir d'éviter le paganisme de la Renaissance les avait conduits, dit-on, à supprimer l'histoire littéraire, à tronquer les auteurs anciens, à faire apprendre à leurs élèves un latin séparé de son origine. L'étude d'une langue ainsi dépourvue de sa base essentielle, séparée de la civilisation où elle a grandi, suspendue en l'air en quelque sorte, présentée par extraits et seulement dans ses chefs-d'œuvre, à une jeunesse moins attentive à l'idée qu'à l'expression, risque de devenir un apprentissage de mots. A voir les Jésuites

[1] Le professeur de rhétorique devait veiller avec grand soin à l'élégance de la forme dans la correction des devoirs écrits : *Si quid in artificio oratorio aut poetico, in elegantia cultuque sermonis, in connectenda oratione, in muneris concinnandis... aut aliter peccatum fuerit.* De même dans la traduction : *Verba perpendenda eorumque proprietas, ornatus, copia, numerus observandus,* dit le *Ratio studiorum.* Il ne faudrait pas croire néanmoins que les Jésuites, comme on le leur a reproché, bornassent l'explication à une étude de mots. La règle huitième trace ainsi la marche que doit suivre le professeur de rhétorique : Exposer le sens du texte ; — faire remarquer ce qui se rapporte à l'art oratoire, au triple point de vue de l'invention, de la disposition et du style ; — donner des exemples, des comparaisons ; — citer quelque sentence appuyant la thèse de l'orateur ; éclairer le contexte par l'histoire, la fable, l'érudition, *ex omni eruditione* ; — faire ressortir enfin la propriété et l'élégance des mots. Le P. Jouvency, fidèle aux prescriptions du *Ratio studiorum,* traçait ainsi les règles de l'explication : 1° *argumentum ;* 2° *explanatio ;* 3° *rhetorica ;* 4° *eruditio ;* 5° *latinitas.*

ainsi préoccupés du nombre, de la tournure, de l'harmonie des périodes[1], dans la correction des devoirs comme dans l'explication des auteurs, à les voir favoriser l'usage des cahiers d'expressions, des morceaux choisis, des *diaria,* des *excerpta,* à les voir exercer leurs élèves avec tant d'amour à ces compositions en prose ou en vers, qui, dans leur diversité même, avaient pour but de les rompre à toutes les élégances, à toutes les finesses des idiomes anciens, n'est-il pas évident, s'écrie-t-on, que le résultat nécessaire de cette éducation, sinon le but poursuivi, était de rendre l'écolier plus soucieux du mot que de l'idée, de la forme que du fond?

Nous convenons qu'un enseignement qui n'aboutirait qu'à donner à l'étudiant une certaine habileté de facture, dans l'imitation d'un modèle antique, serait bien loin de présenter l'idéal de l'éducation. Cette espèce de fécondité verbeuse qui met à la disposition de l'élève une abondance de périphrases, comme une provision d'expressions et de tournures, lui permettant par exemple de rendre *amare* par *amore prosequi, benevolentia complecti,* l'habitue trop souvent à sacrifier la précision de la pensée au balancement de la phrase, et suppose plus de mémoire que de jugement. On peut dire avec M. Charles Lenormant[2], que les Jésuites, dans leur culte de la forme Cicéronienne, rencontrèrent plus d'une fois et commu-

[1] On trouve dans le *Bibliotheca rhetorum* du P. Le Jay, des alinéas qui ont pour titre : *Ciceronianæ periodi, — Bimembres, — Trimembres, — Quadrimembres, — Periodus quadrata et rotunda, — De venustate periodi : in numero, in verbis, in clausulis. — De arte informandæ periodi. — De ratione periodos alias cum aliis connectendi.*

[2] Op. cit.

niquèrent à leurs élèves cette « élégance brillantée », cette « facilité redondante » qui sont l'écueil presque inévitable de quiconque se voue à l'imitation d'une langue morte.

Mais gardons-nous de croire que leur enseignement ne fut qu'une étude de mots. Il suffit de se rappeler dans quels siècles ils brillèrent du plus grand éclat et quels hommes sortirent de leurs collèges, pour sentir l'injustice d'une pareille accusation. Nous avons montré ailleurs comment l'apprentissage d'une langue morte, par le double exercice de l'explication et de la composition, comporte le développement nécessaire de toutes les facultés de l'âme, sans en excepter le jugement. Que, dans ce travail, on fasse, selon ses préférences, une part plus ou moins grande aux leçons de mémoire, qu'on donne même autant ou plus de temps aux devoirs écrits qu'à la traduction orale, le résultat final ne peut être sensiblement différent, et il entraîne nécessairement un certain développement de la raison. Il ne faut pas croire d'ailleurs que les Jésuites n'aient pensé qu'à la mémoire et à l'élégance de la forme. Le mot *excitetur ingenium* revient plus d'une fois dans le *Ratio studiorum*. S'ils tinrent toujours à donner avec discrétion les connaissances positives, pouvant éclairer l'explication et aider à l'intelligence des auteurs, ils faisaient cependant une part à ce qu'ils nommaient eux-mêmes l'érudition, *eruditio* [1]. Nous sommes peut-être mal préparés, vu

[1] Cette juste mesure ressort des textes suivants qui paraissent opposés en apparence : Dans la classe d'humanités, *Eruditio modice usurpetur..., prælectio eruditionis ornamentis leviter interdum aspersa sit.* En rhétorique, *eruditio... parcius ad captum discipulorum accersenda.* D'un autre côté la règle huitième demande au professeur

le courant d'opinion qui l'emporte en ce moment dans la direction des études, au milieu de l'engouement qui nous pousse à négliger les beautés littéraires pour les curiosités philologiques, à juger impartialement le système d'éducation pratiqué par les corps enseignants avant la Révolution, système qui à force de cultiver le goût, l'art, l'imagination dans l'élève, a marqué l'esprit français d'une empreinte ineffaçable, favorisé l'épanouissement du génie national et préparé toutes les gloires de notre littérature.

Cette éducation toute latine, cette série d'exercices qui, dans leur diversité même, avaient pour but de rompre l'étudiant à toutes les souplesses de la composition et au génie de la langue des Romains obtenaient souvent de merveilleux résultats. Le prince de Condé, élève des Jésuites au collège de Bourges, nous en fournit un illustre exemple. Son éminent historien [1] nous le montre, à cinq ans, récitant sans broncher le *Credo* dans la cérémonie de son baptême, à huit ans, sous les ombrages de Montrond, interpellant les héros de Rome dans leur langue. Dès son entrée au collège, il fut régulièrement soumis aux « thèses du mois », les devoirs écrits de notre temps. Il lisait les auteurs anciens, surtout les historiens [2]. Un recueil de poésies latines conservé à Chantilly, où on

de rhétorique d'éclairer l'explication *ex omni eruditione*. — Du reste les maîtres jésuites pouvaient, sans sortir de leur ordre, consulter les travaux et les commentaires du P. Lacerda sur Virgile, des PP. Abram, de Mérouville, Quartier sur Cicéron, du P. Sanadon sur Horace, du P. Brumoy sur le théâtre des Grecs.

[1] *Histoire des princes de Condé,* par Mgr le duc d'Aumale, t. II, p. 316-350.

[2] Le P. Pelletier écrit en 1635 : « Nous advençons en histoire qui est de longue haleine, en la lecture de laquelle il prend plaisir ; c'est une belle école où se font les hommes. »

retrouve cette variété de rythme, cette abondance de figures et d'allusions mythologiques où se complaisaient les Jésuites, dénote chez le jeune prince une grande habileté de main. Il dit à son père dans la dédicace : « *Ætatulam meam, quæso, intuere, quæ, ut tenera est ac primi vixdum tyrocinii capax.* » Il était en effet très jeune. A onze ans révolus, il faisait sa rhétorique. Toutes les lettres à son père étaient écrites en latin. En 1632, celui-ci ayant pris possession de son gouvernement de Bourgogne, son fils lui adressa une épître latine qui est un bon exercice de rhétorique : « Je vous consacre, lui dit-il, mes premières armes dans le combat de la rhétorique ; ces essais trouveront grâce devant vous, car ils sont d'un soldat novice et vous causeront quelque plaisir, car ils sont de votre fils. » Il y a dans le recueil telle épître latine, sur une querelle de chiens, qui est un chef-d'œuvre d'élégant badinage. La facilité, l'aisance que Condé montre dans cette correspondance font dire à son historien : « En sortant de rhétorique, M. le Duc maniait le latin comme sa langue propre. » Ce n'est qu'à quinze ans qu'il obtient de son père la permission de lui écrire en français. C'était, observe finement Mgr le duc d'Aumale, « une nuance d'émancipation. » Cette éducation habilement conduite par le P. Pelletier, avait heureusement cultivé toutes les facultés du jeune prince. « C'est en maniant et remaniant de mille manières, dit son historien, cette langue mâle et nerveuse (le latin) ; c'est dans le commerce des immortels écrivains de l'antiquité, que cette brillante intelligence s'ouvrit, acquit la force et la souplesse, devint un puissant instrument de travail. Le résultat fut la culture exquise d'une intelli-

gence d'élite [1]. » De tels élèves sont l'éternel honneur de leurs maîtres.

IV

Le *Ratio studiorum* avait posé sur des bases solides dès la fin du XVIe siècle l'étude des langues anciennes. Il est heureux que cet enseignement ait été bien organisé dès le début, grâce au mouvement de la Renaissance, car les Jésuites trop attachés à leurs traditions, trop animés de l'esprit de corps pour accepter les méthodes, les livres de leurs rivaux ou de leurs adversaires, n'y apportèrent dans la suite aucune modification importante. Ils maintinrent l'usage de parler latin dans les classes, de faire expliquer le grec en latin plus longtemps que partout ailleurs. Ils continuèrent à écrire en latin leurs grammaires, alors que déjà l'Oratoire, Port-Royal et l'Université les rédigeaient en français ; ils ne cessèrent pas de faire une large place à la composition latine, aux vers latins, aux exercices de mémoire, alors que tant d'écrivains demandaient sur ce point une réforme importante.

Cette fidélité au passé, qui les mettait en défiance contre toute innovation [2], explique l'ardeur, nous

[1] Les études littéraires furent couronnées par deux années de philosophie. Ce cours se trouvait alors divisé en logique, éthique, métaphysique, arithmétique, *Euclide* (géométrie), les *Sinus* (trigonométrie), physique. — Grande place fut faite aux exercices physiques, à la danse, la paume, l'équitation.

[2] Les Jésuites surent cependant se plier aux convenances sociales. Le *Ratio studiorum* avait prescrit que les tragédies et les comédies seraient très rares et toujours rédigées en latin, *nonnisi latinas ac rarissimas*, que tous les intermèdes seraient en

allions dire l'acharnement, avec lesquels ils combattirent la philosophie cartésienne. Le *Ratio studiorum* ayant consacré le règne d'Aristote et de la scolastique dans leurs collèges, les Jésuites attaquèrent de toutes leurs forces les tendances opposées qui se faisaient jour au dehors, provoquant la condamnation de Descartes, excluant au besoin de l'ordre les Pères qui lui étaient favorables, allant jusqu'à montrer une préférence pour le sensualisme de Gassendi et de Locke. C'était dépasser la mesure. Les éloges, d'ailleurs tardifs, que les PP. Guénard, Porée, du Baudory, etc.[1], faisaient de Descartes au XVIII[e] siècle, ne pouvaient réparer l'imprudence d'avoir repoussé les armes que la philosophie nouvelle prêtait aux défenseurs de la religion. La philosophie des Jésuites enfermée dans la scolastique, faisant une part trop restreinte aux études scientifiques, ne jeta pas le même éclat que leur enseignement littéraire. Les ennemis des Jésuites, voyant leur fidélité inébranlable à leurs traditions pédagogiques, leur reprochaient de rester immobiles dans leurs méthodes et de ne s'être convertis à Descartes que quand Descartes était aban-

latin, qu'aucun personnage en costume de femme n'y serait introduit. Les Jésuites, suivant l'impulsion de l'opinion sous Louis XIV, introduisirent des intermèdes français dans les tragédies ; il y eut des pièces entières en français, des parties chantées et même des ballets qui n'avaient pas été prévus par le *Ratio studiorum*. Enfin, on vit paraître sur la scène, mais par exception, quelques personnages de femmes. — Jouvency (op. cit., p. 74), défend en ces termes l'usage des ballets : « *Datur libenter locus saltatoribus, quia voluptatem afferunt homine liberali dignam, nec inutilem juventuti exercitationem habent; adde quod dramatica ejusmodi chorea, muta quædam est poesis, erudito corporis motu exprimens, quod actores carmine prosequuntur.* »

[1] Bouillier : *Histoire de la philosophie cartésienne*, t. I, ch. XXVII.

donné par tout le XVIIIe siècle [1]. Aussi, désespérant de les convertir à leurs projets de réforme, ils prirent le parti de les supprimer.

CHAPITRE III

Le clergé séculier

I. Mesures prises après l'expulsion des Jésuites. — II. Intervention des évêques. — III. Maîtres séculiers éminents. — IV. Comment le clergé séculier entendait l'enseignement des lettres et des sciences. — V. Projet d'une réforme générale des collèges discuté par une assemblée du clergé.

I

La suppression des Jésuites, en 1762, laissait vides les cent collèges [2] qu'ils tenaient en France. L'Université qui avait désiré leur renvoi, les Parlements qui l'avaient prononcé firent tous leurs efforts pour les

[1] « Les Jésuites étaient convaincus que le plan d'études (*Ratio studiorum*) dressé sous Aquaviva, dans le XVIe siècle, et le faible opuscule de Jouvency étaient des chefs-d'œuvre de littérature. Attachés à de vieux préjugés, ils étaient les derniers à les quitter et ils s'opposaient à toute réformation. Ils n'admettaient de livres que les leurs. Ils n'ont commencé à adopter le cartésianisme que quand les autres ont commencé à l'abandonner. » La Chalotais, op. cit., p. 28.

[2] Le clergé de France dans l'assemblée de 1761, disait au roi : « Les Jésuites, sire, tiennent actuellement *cent* collèges. » Villemain, dans l'exposé des motifs de la loi de 1844, porte ce nombre à 124. — M. Silvy (*Les collèges en France avant la Révolution*, p. 3), porte à 113 les collèges tenus par les Jésuites.

remplacer. Le Parlement confia le soin de préparer les résolutions urgentes à quatre de ses membres : Laverdy, Roussel de la Tour, l'abbé Terray et le président Rolland, qui remplaça Laverdy, nommé contrôleur général des finances. Ces délégués durent s'entendre avec cinq commissaires désignés par le roi, savoir : De la Roche-Aymon, archevêque de Reims, de Jarente, évêque d'Orléans, d'Aguesseau et Gilbert, conseillers d'État, et Taboureau, maître des requêtes, rapporteur. On écrivit en même temps aux universités du royaume pour leur demander leur avis sur les études et les plans d'éducation qu'il convenait d'adopter.

L'Édit de février 1763 vint régler la situation des collèges indépendants des universités et de toute congrégation religieuse. « Deux sortes d'écoles existent aujourd'hui dans notre pays, disait le roi, les unes gouvernées par les universités, sous leur inspection et leur discipline, soumises à leurs lois et à leurs statuts ; les autres subsistant chacune par son propre établissement et dispersées dans tout le royaume. Nous devons également à toutes, notre protection royale et notre attention paternelle. » L'Ordonnance, laissant aux « congrégations régulières ou séculières » une pleine indépendance pour la direction des maisons qui leur étaient confiées, attribuait le gouvernement des autres collèges à un bureau composé de huit membres : l'évêque président, deux officiers de justice, deux officiers municipaux, deux notables de la ville et le principal.

Après avoir pourvu à l'administration des collèges, il fallait trouver des professeurs. Les Parlements écrivirent aux officiers municipaux des différentes villes,

où le départ des Jésuites laissait des établissements vacants, pour les inviter à chercher de nouveaux régents, à passer des contrats, à prendre enfin toutes les mesures nécessaires. On comptait trouver dans le royaume des maîtres ès arts sans fonctions, qui entreraient volontiers dans l'enseignement. Guyton de Morveau avait fondé des espérances sur les beaux esprits de la capitale : « Paris, disait-il, recèle un nombre prodigieux de gens de lettres isolés et sans état, qui seraient flattés de se faire d'une occupation conforme à leurs goûts une ressource honnête de fortune[1]. » On s'arrêta à une mesure plus pratique. L'Université de Paris établit son chef-lieu dans les bâtiments de Louis-le-Grand, laissés vacants par le départ des Jésuites. Elle supprima vingt-huit de ses collèges dont les bourses, au nombre de 384, et les revenus, qui s'élevaient à 240,000 livres, furent réunis à un nouveau centre. Cet établissement, avec ses ressources considérables et ses nombreux boursiers, devait être comme une école normale destinée à former des professeurs. Les lettres patentes, données le 21 novembre 1763, déclaraient expressément qu'on voulait en faire « une pépinière abondante de maîtres. » L'Université en entrant enfin dans ce fameux collège qui, sous le nom de collège de Clermont, plus tard de collège Louis-le-Grand, avait eu de si retentissants succès, ne put contenir son émotion. Dans la cérémonie religieuse, inaugurant la prise de possession, on chanta une messe solennelle dont l'*Introït* commençait par ces mots : *Exurgat Deus et dissipentur inimici ejus.* A ces paroles,

[1] Guyton de Morveau, op. cit., p. 105.

toute l'assemblée tressaillit, voulant voir dans l'expulsion des Jésuites le châtiment demandé par le prophète. Pour compléter les mesures dont nous venons de parler relativement à la formation du corps enseignant, le Parlement et l'Université de Paris firent établir dans la Faculté des arts, par lettres patentes du 3 mai 1766, soixante places de docteurs agrégés, nommés au concours et destinés à fournir au recrutement des professeurs.

II

Tant d'efforts n'auraient abouti qu'à de faibles résultats si le clergé ne se fût empressé d'apporter son concours. L'Église de France a toujours revendiqué le droit de prendre part à l'instruction publique. Les évêques qui, avec le chapitre de leur cathédrale, avaient fondé la plupart des collèges [1] et présidé à l'éducation pendant des siècles, devaient intervenir dans une circonstance aussi grave. On peut dire qu'ils furent surpris par les événements et se trouvèrent tout d'abord un peu au dépourvu. Jusqu'à cette époque, en dehors de Paris, où la Faculté des arts tenait avec éclat les nombreux établissements affiliés à l'Université, les communautés religieuses avaient fourni la plus grande partie du personnel enseignant. Les évêques, en confiant ces établissements à des corps se recrutant eux-mêmes, où les

[1] Le roi lui-même disait dans l'édit de 1763 : « Le clergé a concouru à la dotation des collèges par l'application des prébendes préceptoriales destinées à l'éducation de la jeunesse, et par l'union des bénéfices ecclésiastiques. »

vœux assuraient la bonne entente parmi les maîtres, où la science de chacun pouvait s'éclairer encore à la lumière de traditions quelquefois séculaires, étaient par là même débarrassés du souci de trouver et de former des professeurs, de veiller aux études, de pourvoir au gouvernement spirituel et temporel des établissements scolaires. C'est ainsi qu'au XVIe et au XVIIe siècle on vit les Jésuites et plus tard les Oratoriens, les Bénédictins, les Doctrinaires, appelés par les habitants, par les municipalités, d'accord avec les évêques, occuper successivement les collèges les plus importants du royaume. Il ne faut pas s'étonner dès lors que l'épiscopat, témoin du succès des études et des services rendus par ces communautés, n'ait pas songé à préparer dans le clergé séculier le personnel enseignant nécessaire pour parer à une révolution que rien alors ne pouvait faire pressentir.

La guerre une fois déclarée, les évêques firent tous leurs efforts pour conjurer les mauvaises conséquences de la crise que traversait l'instruction publique en France. On les vit dans les assemblées de 1761, de 1762, prendre la défense des Jésuites, et aucune assemblée ne se réunit plus tard sans qu'en chacune d'elles, particulièrement en 1765, 1772, 1775, 1780 [1], les évêques ne discutassent avec ardeur les

[1] Voir ces documents dans la *Collection des procès-verbaux des assemblées du clergé de France*, t. VIII, in-folio, et pièc. justif., p. 333, 375, 479, 687, 771. — Procès-verbal de l'assemblée de 1780, p. 792. — Forcés de nous borner ici au mouvement des études, nous renvoyons le lecteur qui voudrait avoir de plus amples renseignements sur les conséquences de la suppression des Jésuites, et sur la faveur que l'opinion témoignait alors aux réguliers, à nos articles publiés dans le *Correspondant* des 10 et 25 juin 1879. Les

intérêts de l'enseignement. La grande question était de trouver des professeurs. Le Parlement et l'Université de Paris, dont nous avons vu plus haut les efforts, voulaient éviter à tout prix que la succession des Jésuites passât aux Réguliers. Dans un discours tenu aux Mathurins, en 1762, le recteur Fourneau l'avait demandé avec insistance [1]. Ces vœux parurent d'abord exaucés. De 1763 à 1772, parmi le grand nombre d'établissements d'instruction confirmés par lettres patentes, cinq seulement furent confiés à des congrégations [2]. Les évêques ne nourrissaient pas les mêmes préventions contre les réguliers. Ils les voyaient à l'œuvre dans les anciens diocèses, ils savaient que les sympathies des populations pour leur enseignement s'étaient affirmées dans les Mémoires mêmes adressés au Parlement [3]. Aussi le clergé

amis ou les membres de l'Université, en particulier Coyer, op. cit., p. 264-266, l'abbé Proyart, op. cit., Gosse, op. cit., p. 124-145, continuèrent à se montrer peu favorables aux religieux jusqu'à la Révolution française.

[1] *Placet summopere caveri ne institutio e Jesuitis transeat ad alias quasdam congregationes quæ nulla nobiscum societate academica conjunctæ sunt.*

[2] Les collèges de Carcassonne et de Nîmes, aux doctrinaires; celui de la Trinité de Lyon, aux oratoriens; celui de Roanne aux prêtres de Saint-Joseph; enfin celui de Mâcon, aux dominicains. Voy. Rolland. *Recueil* etc., p. 166-168.

[3] Voir dans les comptes-rendus adressés par Rolland, Laverdy, Roussel de La Tour et Terray, au parlement de Paris, les éloges décernés par la municipalité de Mauriac aux Jésuites, par la ville de Niort, par les officiers du bailliage de Montbrison à l'Oratoire, par le lieutenant général de Tours aux bénédictins de Saint-Maur, par les habitants de Loches aux barnabites, par les officiers municipaux de Gien aux minimes, etc. La communauté albigeoise, par une délibération du 6 novembre 1761, exprime aussi ses regrets aux Jésuites. Voy. *Histoire littéraire de la ville d'Albi*, par Jules Rolland, p. 358-359. En 1789, les cahiers des trois ordres se montrent également favorables aux communautés ensei-

demanda-t-il au roi, avec une insistance particulière, dans l'assemblée de 1772, d'utiliser le zèle et le dévouement des communautés enseignantes. A partir de cette époque, il s'opéra dans les résolutions du conseil un revirement que le président Rolland[1] attribue à l'intervention du clergé. Les religieux, qu'on avait écartés jusqu'alors des anciens collèges des Jésuites, y furent appelés de divers côtés. D'après les chiffres de M. Villemain, 46 des collèges tenus autrefois par la Compagnie seraient passés à des communautés, et, sur 562 établissements ouverts aux études classiques à la veille de la Révolution, 178 étaient dirigés par différentes congrégations[2].

Les évêques, tout en demandant au pouvoir d'utiliser la bonne volonté des ordres aptes à l'enseignement, comprirent l'importance du rôle que le clergé séculier était appelé plus que jamais à remplir dans l'éducation publique. L'Édit de 1763 les plaçait à la tête du bureau. Leur dignité, les devoirs de leur

gnantes. Voy. notre article du *Correspondant* du 25 juin 1879. Il y avait quelques voix discordantes dans ce concert de louanges. En 1762, la ville d'Auxerre fit une critique amère de l'enseignement des jésuites. Voy. Max-Quantin, *Annuaire du département de l'Yonne*, 1877, p. 184. — En 1762, à Orléans, à Moulins, à Montbrison, à Poitiers, à Bourges, les officiers municipaux ou royaux présentèrent également quelques plaintes sur l'étude du français, de l'histoire, de la géographie et de la philosophie. Voy. Rolland, *Recueil*, etc.

[1] Rolland, op. cit., p. 46. Les doctrinaires entrèrent à La Flèche en 1776, les bénédictins furent appelés, en 1778, par les états de Béarn à la direction du collège royal de Pau. Un an plus tard, sur la demande des états d'Artois, le roi rétablit les collèges supprimés d'Aix et de Béthune pour les confier l'un aux doctrinaires, l'autre aux oratoriens. Tours, Moulins reçurent, en 1779 et 1780, des congrégations enseignantes. Enfin, comme nous le verrons plus loin, toutes les écoles militaires furent confiées à des communautés.

[2] Villemain : *Exposé des motifs de la loi de 1844*.

charge leur donnaient, dans les questions d'enseignement, une compétence et une autorité particulière. Ils pouvaient, par leur situation sociale, par leurs relations avec la cour, par leur qualité même de princes de l'Église, aplanir bien des obstacles, obtenir des lettres patentes, provoquer l'union des bénéfices, arriver enfin non seulement à sauver l'existence des établissements, mais encore à assurer leur avenir, à poser les bases d'une véritable prospérité. Ils se souvenaient de l'éclat qu'avaient jeté les écoles épiscopales au Moyen Age, des succès obtenus par certains collèges de province avant l'arrivée des congrégations enseignantes. Quelle n'avait pas été, par exemple, la réputation du collège de Guyenne au XVIe siècle ! Pourquoi ne pas ressusciter ces vieilles gloires; pourquoi ne pas appeler dans les collèges le clergé séculier, qui comptait tant d'esprits éclairés capables de combler les vides faits par la révolution pédagogique de 1762 ? Les évêques ne faillirent pas à leur tâche et dans un grand nombre de villes, comme à Albi, à Sens, au Puy, etc., on les vit rouvrir les maisons d'instruction, y attirer professeurs et élèves, pourvoir aux dépenses, en un mot, prendre en main les intérêts de l'éducation avec un zèle et un succès qui leur valurent la reconnaissance publique des populations[1].

[1] Après l'expulsion des Jésuites, l'évêque de Clermont, Mgr de La Garlaye, sauva les collèges de Billom et de Mauriac, que la municipalité de Clermont voulait faire supprimer. L'évêque écrivait de Saint-Sulpice, à Paris, le 11 juillet 1765 : « Le 9 de ce mois, les lettres patentes du roy portant confirmation totale des collèges de Billom et de Mauriac ont esté enregistrées au Parlement, les chambres assemblées. Je ne regrette pas mes peines et l'argent que j'ay dépensé pour y parvenir. *Ils étaient détruits*

III

La plupart des maîtres attirés dans les anciens établissements des Jésuites surent s'élever à la hauteur de leur mission. Malgré la difficulté de remplacer brusquement la célèbre Compagnie, dans les cent collèges qu'elle avait occupés sur la surface du territoire, on réussit à recruter dans le clergé de France

sans moy, et si je n'étais pas venu à Paris cette année. Les principaux du Parlement étaut assemblés me l'assurèrent hier. » Jaloustre, op. cit., p. 391-392. — « C'est à Votre Éminence, disaient les consuls d'Albi au cardinal de Bernis, que cette ville, cette contrée doivent l'instruction publique que l'autorité du plus chéri des rois vient d'y fixer. Heureuse cette ville dans l'impuissance de peindre à Votre Éminence la vive reconnaissance qu'un bienfait si distingué lui inspire ; heureuse cette ville de pouvoir lui présenter la reconnaissance des générations futures, qui béniront d'âge en âge le nom illustre, le nom cher à tous les cœurs albigeois, qui perpétuera dans son sein la lumière, le goût des sciences et des mœurs. » Jules Rolland, op. cit , p. 360-363. — L'archevêque de Sens, Mgr de Luynes, avait doté, reconstitué le collège de cette ville et, à sa mort, le chapitre de la cathédrale pouvait rendre hommage à sa munificence et à son zèle qui avaient ainsi préparé daus « le centre de son diocèse aux générations à venir et à tous les ordres de la société des hommes éclairés et des citoyens vertueux. » Max-Quantin, op. cit., p. 212-214. — L'abbé Proyart (*De l'éducation publique*, préface, p. 13-14), parlant du collège du Puy, écrivait : « Secondé par MM. les administrateurs, Mgr l'évêque du Puy créa dans notre collège le nouvel ordre de choses qui y règne. Il y établit un pensionnat qui, dès sa naissance, obtint une confiance marquée du public, confiance qui alla toujours croissant, lorsque les pères de famille eurent appris qu'un prélat aussi distingué se faisait une affaire personnelle de l'éducation de leurs enfants, que voulant tout voir et suivant tout par lui-même et dans le physique et dans le moral, il entrait, sous ce double rapport, dans des détails qui échappent souvent aux pères mêmes et dont la tendresse maternelle seule sent tout le prix. «

des hommes distingués qui dirigèrent avec succès, souvent avec éclat, les maisons qui leur furent confiées [1].

Ce grand corps comptait dans ses rangs une foule de membres que des études littéraires soignées, que de larges connaissances théologiques et philosophiques puisées soit à Paris, soit dans les Universités de province, avaient préparés à occuper les plus grandes situations. Aussi la nation trouva-t-elle dans le clergé séculier comme une précieuse réserve de maîtres, qui surent se montrer à la hauteur de leur tâche dans les postes les plus élevés et les plus difficiles.

A La Flèche, au moment de l'expulsion des Jésuites en 1762, nous voyons l'abbé Donjon prendre la direction du collège et la garder encore, lorsque deux ans plus tard il fut érigé en école miliaire. Sous l'impulsion de ce maître habile, docteur en théologie, profondément versé dans les mathématiques, la physique, l'histoire, la philosophie, l'économie politique, qui prononçait dans les séances solennelles, selon le témoignage d'un de ses auditeurs, des harangues latines « dignes du P. Porée », qui sut enfin s'entourer de professeurs éminents et presque illustres, les Pechmeja, les Cosson, les Jacquemart, etc., La

[1] Il y eut quelques exceptions. C'est ainsi que l'expulsion des Jésuites fut pour le collège d'Angoulême une véritable catastrophe. Les Pères une fois partis, nous voyons la municipalité s'adresser aux barnabites, aux doctrinaires, aux oratoriens, — et, sur leur refus, convoquer tous les maîtres ès-arts de la ville qui la plupart se recusèrent ; plus tard, ouvrir pour occuper les chaires un concours auquel le Parlement s'oppose ; bref, après une série d'expériences malheureuses aboutir à la ruine complète de cet établissement, qui naguère attirait des élèves des provinces voisines. Voy. A. de Massougnes, *Les Jésuites à Angoulême*, 1516-1792.

Flèche atteignit la plus haute prospérité. L'*intérim* de quatorze ans, entre le départ des Jésuites et l'arrivée des Doctrinaires, fut rempli avec un tel bonheur qu'un contemporain a pu appeler cette période de l'école militaire « l'époque la plus mémorable pour La Flèche », soit au point de vue de l'éclat de l'enseignement, soit au point de vue du succès des élèves [1].

En parcourant les établissements des diverses provinces, à l'aide des documents qui nous en ont conservé l'histoire, nous rencontrons de tous côtés, comme à La Flèche, de brillants éducateurs. Rouen, compta dans ses collèges des professeurs éminents : Cotton, des Houssayes, Baston, Tuvache pour la théologie, — Athanase Auger, Formage, Hamel pour les lettres, — Dulague et Ligot pour les sciences. Cette maison n'avait pas moins de huit cents élèves en 1789 [2]. Bordeaux, Albi, Auxerre, Sens, etc. [3], un grand nombre de villes trouvèrent également des maîtres distingués dans le clergé séculier. Delille, qui devait professer au collège de La Marche à Paris, ensuite au collège de France, avait débuté comme maître de la classe élémentaire à Beauvais, et puis comme régent de seconde à Amiens. Ce der-

[1] V. Jules Clere : *Histoire de l'École de La Flèche*, p. 174-221. Parmi les élèves formés à La Flèche durant cette période, cet auteur cite La Tour d'Auvergne, Dupetit-Thouars, etc.

[2] Robillard de Beaurepaire : *Recherches sur l'instruction publique dans le diocèse de Rouen*, 3 vol. in-8°, 1872, t. III, p 73.

[3] V. pour Bordeaux : *Histoire du collège de Guyenne*, par Gaullier, 1874, — pour Albi : *Histoire littéraire de la ville d'Albi*, par Jules Rolland, p. 362, — pour Auxerre et Sens : *Histoire de l'enseignement secondaire dans le département de l'Yonne*, par Max-Quantin (*Annuaire* de l'Yonne, 1877).

nier collège compta d'autres hommes remarquables tels que Selis et Machart [1]. Bérardier, appelé plus tard à diriger le collège Louis-le-Grand, fut principal du collège de Quimper jusqu'en 1778 [2].

Le collège de l'Université de Reims, appelé collège des Bons-Enfants, compta au XVIIIe siècle des maîtres éminents. On y vit passer des hommes tels que Charles Batteux, professeur de rhétorique, à Reims, plus tard au collège de Lisieux, au collège de Navarre, au collège de France à Paris, membre enfin de l'Académie des inscriptions et de l'Académie française, — Pluche, connu par des ouvrages qui eurent du retentissement au XVIIIe siècle, principal du collège de Laon, après avoir professé la rhétorique à Reims. — D'autres maîtres, les Gaudru, les Ninnin, les Couet, les Cauvet, les Vatry, les Fery, les Cliquot, les de Saulx, les Migeot, les Fromentin, les Pierrard, sans s'élever à la même notoriété, maintinrent à un niveau supérieur les études de l'établissement et le peuplèrent d'élèves jusqu'à la Révolution [3]. Le célèbre Bergier, curé de Flangebouche, fut nommé, en 1767, principal du collège de Besançon. Appelé peu après, par le clergé de France, à occuper un canonicat à Notre-Dame de Paris, il eut pour successeur l'abbé Trouillet, curé d'Ornans, connu par des travaux historiques. En même temps, les études étaient dirigées avec une grande habileté par l'abbé Demandre, curé de Saint-Pierre, qui devait se fourvoyer plus tard

[1] Darsy : *Les écoles et les collèges du diocèse d'Amiens*, 1881, p. 98-99.

[2] Fierville : *Histoire du collège de Quimper*, 1864, p. 93.

[3] Voy. Cauly : *Histoire du collège des Bons-Enfants de l'Université de Reims*, in-8°, p. 480, 544-546, 614-615.

parmi les évêques constitutionnels [1]. A Limoges, le collège fut gouverné, après l'expulsion des Jésuites, jusqu'en 1782, par J. Pouyat, ancien curé de Nieul, littérateur, écrivain, membre de plusieurs sociétés savantes et dont un contemporain a pu dire : « M. Pouyat était un homme d'esprit et de bon sens et qui entendait supérieurement sa partie. De pareils hommes sont rares et se remplacent difficilement [2]. » Le collège d'Ancenis, dans le comté nantais, compta de brillants directeurs. De 1771 à 1783, l'abbé Lexcusiat, homme de haute valeur, donna une grande vogue à cet établissement. Son œuvre fut brillamment continuée par l'abbé Ch. Gaignard, passionné pour la linguistique, versé dans cinq ou six langues, maniant à la fois le vers français et le vers latin, enfin assez expert en architecture pour tracer à M. de la Ferronays le plan de son château de Saint-Mars-la-Jaille. En 1789, le collège d'Ancenis, très florissant, attirait des élèves de toutes parts, au point que beaucoup de familles lui donnaient la préférence, pour la force des études, sur l'établissement tenu par les Oratoriens à Nantes [3]. A Dijon, le collège garda sa réputation après l'expulsion des Jésuites. L'abbé Courtépée, connu par son *Histoire du duché de Bourgogne*, J.-B. Mailly, par son *Histoire de la Fronde*, J.-M.-B. Clément, par quinze volumes de polémique contre

[1] Droz : *Recherches historiques sur la ville de Besançon*. Collège, t. II, p. 10-12.

[2] Leroux : *Inventaire sommaire des archives départementales*, Limoges, t. I, préf., p. 29.

[3] Léon Maître : *L'instruction publique dans le comté Nantais avant 1789*, p. 130, 131. L'auteur donne la liste des ouvrages de Gaignard.

Voltaire, le soutinrent avec éclat [1]. De la Borere, licencié en théologie, nommé principal du collège d'Arras, en 1764, était un savant doublé d'un écrivain élégant [2]. L'abbé Proyart était principal du collège du Puy, quand il publia son livre *De l'éducation publique* que nous avons eu occasion de citer.

Tel prêtre inconnu sut élever un humble établissement, comme le collège de Joigny dans le département de l'Yonne, à une prospérité extraordinaire. Pendant la Révolution, la municipalité de cette ville plaidant la cause de cet habile directeur, J.-B. Saulnier, parlera de « l'état de splendeur » où il avait porté une maison « jusqu'alors ignorée [3]. Voici le maire et les officiers municipaux de Baugé venant attester que leur maison d'éducation est « parfaitement tenue et bien disciplinée », que le principal Jouanneau, par « ses talents, sa piété, son savoir et sa vertu », attire à lui « des villes voisines des pensionnaires au delà de ce qu'il en pouvait en recevoir, le collège étant trop *angustié* pour le grand nombre qui se présentait [4]. »

On est frappé, en compulsant l'histoire de nos provinces avant la Révolution, du nombre de prêtres instruits, écrivains, littérateurs, curieux des choses de l'esprit qu'on rencontre sur toute la surface du terri-

[1] Ch. Muteau : *Les écoles et les collèges de province*, 1882, p. 586, 587.

[2] Hautelocque, op. cit., p. 121.

[3] Max-Quentin, op. cit., p. 233-234. — *M.* Tartière : *De l'instruction publique dans les Landes*, p. 15, constate alors dans les Landes des établissements convenablement organisés, pourvus de maîtres capables et fréquentés par un nombre considérable d'élèves.

[4] Arthur du Chêne : *Un petit collège avant et pendant la Révolution*. Baugé, 1682-1792, p. 25.

toire. Les droits attachés aux grades académiques, les loisirs assurés aux titulaires de bénéfices simples stimulaient et entretenaient l'activité intellectuelle. Quand l'expulsion des Jésuites vint surprendre par sa soudaineté le clergé de France, il y eut un temps de confusion et de découragement dans la nécessité où on se trouva tout d'un coup de pourvoir à plus de cent établissements; mais peu à peu on se ravisa, des maîtres semblèrent sortir de terre et accoururent de tous côtés. L'historien des écoles d'Auvergne, M. Jaloustre, nous montre ses compatriotes fiers de pouvoir recruter leurs professeurs sans sortir de la province. En 1762, les consuls de Limoges donnent au Parlement de Bordeaux l'assurance qu'il y a, parmi les prêtres séculiers de leur diocèse, « un grand nombre de docteurs, bacheliers et gradués plus que suffisant, qui seraient en état d'instruire..... mieux que quelque congrégation ou ordre religieux [1]. » Dans le diocèse de Cambrai, les aspirants professeurs étaient si nombreux qu'on crut pouvoir mettre les places au concours. Dans la liste des maîtres et des directeurs de cette maison, on rencontre des hommes de grand mérite comme l'abbé Royer et l'abbé Auvray, qui furent principaux de la maison [2].

[1] Leroux, op. cit., xxv. — D'après la réponse faite, le 9 germinal an X, par le conseil d'arrondissement du Doubs à la demande du ministre Chaptal, Besançon comptait 200 élèves à son Université, 400 élèves à son séminaire. Le collège avait 15 professeurs et environ 400 élèves. Voy. la *Revue de l'enseignement secondaire*, 15 mars 1886. — Le collège d'Arras, réorganisé sous des prêtres séculiers, compta 27 pensionnaires et 400 externes (Hautecloque, p. 123). — Le collège de Cambrai eut en moyenne 300 élèves (Durieux, p. 102).

[2] Durieux, op. cit., 92, 97, 98. — Voy. p. 223-229, la liste des principaux et professeurs.

Les Universités de province fournirent des professeurs [1] ; mais la plupart sortaient de l'Université de Paris et devaient à ce titre un véritable prestige. C'est comme maîtres ès arts, quelquefois comme docteurs en Sorbonne qu'en arrivant en province, ils recevaient un accueil empressé et parfois enthousiaste. Il ne fut pas rare de voir les municipalités en détresse adresser un suprême appel à « la mère des lettres et des sciences » et alors, comme à Moulins, les écoliers, les régents se rendaient plusieurs lieues en avant de la ville, pour souhaiter la bienvenue à ces maîtres qui arrivaient de Paris entourés de l'auréole de l'*Alma mater* [2]. Il ne faut pas s'étonner que le plus souvent ces directeurs, formés par l'Université, aient adopté son programme [3] et que même l'Université ait quelquefois cherché et réussi à s'agréger certains collèges, comme elle le fit pour La Flèche en 1767.

IV

Ces hommes distingués ouvraient la porte à tous les progrès. Nous les voyons établir à Rouen, à Eu, à Bordeaux une chaire de mathématiques et d'hydrographie [4], organiser à Sens « un acte général

[1] Ainsi à Limoges presque tous les professeurs sortaient des Universités de Paris, d'Angers et de Toulouse. (Leroux, p. 34.)

[2] Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland, p. 564-566.

[3] Beaucoup de congrégations en faisaient autant. Ainsi les prêtres du Saint-Sacrement ou Sacramentaires, promirent en se chargeant, en 1760, du collège de Brioude de se conformer aux usages et à la manière d'enseigner observés dans l'Université de Paris. Jaloustre. 310.

[4] Beaurepaire, op. cit., t. III, p. 70. Ch. Bréard, *Histoire du collège d'Eu*, p. 64.

de physique, de logique, de philosophie, de mathématiques[1] », appeler à Bordeaux, à Clermont, à Besançon, à Reims, à Arras, des professeurs spéciaux pour « les mathématiques, le dessin, la physique expérimentale », employer enfin les jours de congé à des leçons de danse, de musique et de blason[2]. A Limoges, on dicte des cahiers d'histoire, de géographie; on apprend le français avec la grammaire de Wailly, les synonymes de Girard, la prosodie de d'Olivet, la lecture des auteurs et la comparaison incessante des poètes modernes avec les poètes anciens. Dans les discours prononcés à l'époque des solennités littéraires, nous voyons le professeur traiter, en 1780, *de l'excellence de la langue française,* en 1784, *des avantages de l'histoire,* en 1789, *de l'excellence de la poésie*[3]. Les plus humbles maisons entrent dans le mouvement et obéissent à ce courant universel qui poussait les éducateurs à élargir les programmes. Le directeur du collège d'Ancenis défend sans doute le latin. « On demande froidement, dit-il, à quoi sert le latin. J'aimerais autant dire : à quoi sert l'éducation? » Mais, avec le latin, il promet d'enseigner à ses élèves « le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le dessin, l'arpentage, la levée des plans, la musique, la danse, l'escrime, et même la langue grecque, s'il se trouve assez d'élèves pour faire un cours spécial. » Il ne refuse pas de condescendre aux désirs des familles qui « veulent faire des enfants des militaires, des ingénieurs, des hommes

[1] Max-Quantin, op. cit., p. 214.

[2] Gaullieur, op. cit., p. 502, 505, 506. — Jaloustre, op. cit., p. 378. Droz, t. II, p. 19, 115. Cauly, 560.

[3] Leroux, op. cit., XXXII, XXXIV.

du monde ou des littérateurs [1]. » A Villeneuve-le-Roi, dans le département de l'Yonne, un jeune principal, élève de l'Université de Paris, annonce en 1785, dans un discours public, qu'il sera fait une large place à la géographie, à l'histoire générale, au calcul, que « la langue nationale marchera toujours à côté de la langue latine, comme une sage fille n'abandonne jamais sa mère », ce qui ne l'empêcha pas de composer trois ans plus tard une ode élégante en vers latins sur la mort de Mgr de Luynes [2].

L'exemple vient d'en haut, et de tous côtés on s'empresse de combler les lacunes que pouvaient présenter les anciens programmes d'enseignement. En 1786, un édit royal crée, dans les deux collèges de la Faculté des arts à Caen, des chaires d'histoire, de géographie et de chronologie. Quatre lecteurs ou professeurs royaux occuperont les chaires de physique expérimentale, de mathématiques, de littérature française, de langue grecque. Le cours de physique expérimentale est confié au « sieur abbé Vittrel [3]. »

En même temps qu'on élargissait les programmes, on perfectionnait les méthodes [4]. Les principes et les

[1] Léon Maitre, op. cit., p. 131, 132.

[2] Max-Quantin, p. 249-250.

[3] Eugène Chatel : *Statistique de l'enseignement supérieur à Caen de 1786 à 1791*, p. 29. — Les sciences naturelles étaient de plus en plus à la mode à l'approche de la Révolution. En 1782, dans une assemblée du bureau du collège de Clermont, « M. de Vernines, maire, expose qu'il lui paraît important... *pour se conformer au goût actuel pour la physique et l'histoire naturelle*, d'établir dans ce collège un cours de physique expérimentale, qui pourrait remplacer avantageusement pour le moment une chaire de mathématiques, établie en 1756. » — V. Jaloustre, op. cit., p. 410-411.

[4] On cherchait aussi à élever le niveau des études. Dans

exemples de Rollin, qui avaient mis du temps à vaincre la routine des collèges plus reculés, semblent enfin être devenus le code de l'instruction classique. C'est de Rollin qu'on s'inspire, qu'on se réclame dans l'enseignement des langues mortes. « L'étude des langues latine et française, écrivait en 1783 le principal du collège de Clermont, fait à proprement parler la principale occupation des classes depuis la sixième jusqu'à la rhétorique. Dès le commencement, les maîtres ont tâché de se rapprocher, autant que possible, du plan qui se pratique dans l'Université de Paris. Pour faciliter aux enfants l'intelligence de la langue latine, ils ont toujours uni ensemble, l'explication des auteurs, la traduction, la composition des thèmes. Par rapport à la langue française, outre la traduction qui peut servir pour les deux langues, et la connaissance des règles qui est indispensable, ils emploient deux autres moyens : la composition et la lecture des livres français. Ils s'attachent aussi à cultiver la mémoire de leurs élèves, en leur faisant apprendre les plus beaux morceaux des auteurs qu'ils expliquent tous les jours. Lorsque les jeunes gens ont été ainsi exercés dans les basses classes, le professeur de rhétorique travaille à leur perfectionner le goût, par le développement des excellents préceptes de Cicéron et de Quintilien, auxquels il joint des exemples choisis soit dans les anciens,

plusieurs collèges tenus par le clergé séculier, comme à Besançon (Droz, op. cit., t. II, p. 18-19), on avait établi les examens de passage en usage à l'Oratoire. Quand on avait à faire à des enfants sans capacité ou sans bonne volonté, « les parents préalablement avertis seront invités à les retirer », disait le règlement.

soit dans les modernes. Tel est le tableau abrégé de l'enseignement dans le collège de Clermont [1]. »

Ce programme nous montre les régents séculiers soucieux d'enseigner le français par principes et, dans l'étude du latin, faisant une large part à la traduction, à l'explication des auteurs. Mais, ils maintenaient la composition latine. Ici comme chez les Jésuites, comme à l'Oratoire, bien que dans une moindre proportion, on rencontre des maîtres rompus à la langue de Cicéron et passionnés pour la versification latine. Il n'y a pas de collège de province où les professeurs d'humanités, souvent le principal, n'invoquent à leurs heures Virgile et Horace. S'agit-il de haranguer un illustre visiteur, de féliciter l'évêque ou le gouverneur, de chanter la naissance d'un prince, ou le mariage du Dauphin, de célébrer la paix ou la guerre, de se réjouir ou de pleurer dans une ode ou une élégie, ces sentiments veulent être exprimés en vers, et il semble qu'il n'y ait point de véritable fête là ou la muse latine n'a pas fait entendre sa voix. On voit de grands personnages, docteurs en Sorbonne, et chanoines par surcroît, rimailler sous les cheveux blancs avec toute l'ardeur de la jeunesse, manier le spondée avec la même prestesse que le syllogisme.

[1] Voy. Jaloustre, op. cit., 412-413. On peut voir là la liste des auteurs expliqués au collège de Clermont. — Durieux, op. cit, p. 200, donne, d'après le règlement de 1765, les auteurs expliqués au collège de Cambrai. « En cinquième, *Le Selectæ*. Les thèmes seront pris dans l'*histoire de France*. — En quatrième, *Les Épitres familières* de Cicéron, Eutrope, Phèdre, *Les Églogues*, de Virgile. — En troisième, Quinte-Curce, Cicéron, *Les Géorgiques*, Salluste. — En deuxième, *l'Énéide*, Ovide, Horace, Tite-Live, Cicéron. — Les thèmes seront pris dans M. de Bossuet ou M. de Fénelon. » En rhétorique, Cicéron, Tite-Live, Virgile, Horace, Plutarque, Pline.

Qu'on lise par exemple, l'histoire du collège des Bons-Enfants de Reims, c'est toute une dynastie de poètes latins, les Deloche, les Maizière, les Migeot, les Lea, les Hénon qui défilent devant nous au XVIII[e] siècle, se passant de main en main le laurier d'Apollon. Au-dessus d'eux, brille l'abbé de Saulx, vrai poète de la cité, inspirateur de toutes les fêtes, chantre pendant cinquante ans de tous les événements heureux ou tristes, poussant le dévouement jusqu'à traduire en vers français les productions latines des poètes du crû [1].

Cet enthousiasme des maîtres se communique aux élèves. Eux aussi, invoquent la muse et parfois avec un étonnant succès [2]. Mais, ô horreur ! où ne conduit pas l'amour des vers ! Voici la poésie française qui menace de se faufiler dans les classes, de disputer à Virgile et à Horace le cœur de la jeunesse [3].

Ces talents trouvaient l'occasion de se produire

[1] Voy. Cauly. op. cit., p. 587-627.

[2] En 1772, le diocèse d'Amiens (voy. Darsy, op. cit., p. 193-194), avait craint de perdre Mgr de la Motte, qui avait parlé de donner sa démission ; mais il prit pour coadjuteur l'abbé de Machault. Un élève du collège fit à cette occasion une ode latine qui fut très applaudie. Il la terminait par ces vers à l'adresse des pauvres :

Ite, consueto properate gressu,
Pauperes, sorti data præda, vobis
Fonte mana bit gemino bonorum
Copia major.

Ceu duo miscent fluvii secundos
Proximi fluctus, socioque cursu
Influunt campis populosque facto
Fœdere ditant.

[3] Voy. une pièce de vers français par un élève de rhétorique du collège de Clermont, laquelle eut les honneurs de l'impression. Jaloustre, op. cit., p. 415.

dans les représentations publiques auxquelles étaient conviés les parents des élèves et les habitants de la cité. Le théâtre de collège, qui avait précédé l'entrée des Jésuites en France, leur survécut. Les principaux, sans pouvoir atteindre le degré de splendeur que la célèbre compagnie avait donné à ces fêtes, voulurent maintenir ces spectacles qui attiraient une si nombreuse assistance.

Néanmoins, depuis 1762, les *Exercices littéraires* prirent une grande importance, disputant la place au drame, parfois même arrivant à le supplanter. Ces exercices, qui renfermaient le programme et le résumé détaillé des matières sur lesquelles on devait interroger ou faire disserter publiquement les élèves, étaient généralement imprimés, non seulement à l'Oratoire, chez les Bénédictins de Saint-Maur, mais encore dans les principaux collèges de province. Ils renfermaient dix, vingt, cinquante et même cent pages, comme à Sorèze. Les parents, les spectateurs, cet imprimé en main, suivaient les séances qui quelquefois duraient plusieurs jours. Les élèves des différentes classes étaient appelés à y prendre part, et à répondre sur les matières qui avaient été l'objet de l'enseignement. En 1712 et 1713, les rhétoriciens du collège de l'Université de Reims, Pluche étant professeur de rhétorique, soutinrent un exercice public sur l'histoire de la ville, sur ses institutions, ses archevêques ; un élève déclama une ode française sur l'histoire sacrée et profane. Dans l'exercice fait sur la géographie au collège d'Arras, le 8 août 1769, l'un des élèves s'appelait Maximilien Robespierre. Dans l'exercice de 1773, qui occupa plusieurs jours, le principal de l'établissement, M. de la Borère, développa en prose et en vers

un plan de conduite pour toutes les conditions et tous les âges [1].

La classe de philosophie soutenait des thèses sur la logique, la physique, offrant l'intérêt de la contradiction entre plusieurs orateurs. En 1790, à une époque où l'on pourrait croire l'attention publique étrangère à ces pacifiques luttes, l'exercice du collège des Bons-Enfants se donnait dans la chapelle de Saint-Patrice à Reims. Au moment où les élèves de philosophie étaient aux prises sur une thèse de physique, on vit tout à coup apparaître dans la salle deux dragons, le casque à la main et le sabre au côté. Après un moment de surprise, on leur présenta les thèses imprimées. L'un d'eux prend le papier, le lit et se lève pour entrer en lutte. Après s'être excusé de se montrer en costume militaire et d'aborder ce débat sans préparation, il traite la question et ébranle la thèse par des arguments pressants. Néanmoins, satisfait des réponses de son contradicteur, il cesse bientôt l'attaque comme fatigué du combat, et adresse aux élèves en latin un adroit compliment qu'il termine par le vers du poète :

Cedant arma togæ, concedat laurus olivæ.

L'assemblée applaudit. Le professeur de philosophie se lève ; il remercie à son tour en latin, dans un heureux langage, l'argumentateur habile et inattendu que l'on venait d'entendre. Dans un vers improvisé, il salue l'union de l'épée et de la toge, du laurier de la guerre à l'olivier de la paix :

Sint socia arma togæ ; nectatur laurus olivæ !

[1] Voy. Durieux, 94-95 ; Leroux, XXXV ; Fierville, 88-89 ; Hautecloque, 122 ; Cauly, 481.

Les deux dragons se retirèrent au milieu des applaudissements. Celui qui avait argumenté était *Pichegru* [1].

V

Le clergé séculier fournissait donc avant la Révolution des professeurs distingués à ses propres collèges et à ceux dont il avait hérité des Jésuites. Le mouvement de réforme, qui poussait de tous côtés à perfectionner les méthodes et à élargir les programmes, trouva ici des esprits préparés, disposés à encourager tous les progrès véritables.

Malheureusement, la discipline intérieure, l'entente entre les maîtres furent souvent compromises par l'ingérence des bureaux, que l'édit de 1763 avait préposés au gouvernement des collèges. C'est au point que l'Assemblée générale du clergé de France, émue des plaintes universelles, préoccupée d'ailleurs des innovations que les publicistes, entraînant l'opinion publique, parlaient chaque jour d'introduire dans le système d'études, ordonna, en 1780, à ses agents d'écrire à tous les évêques de France pour leur demander avis sur les mesures à prendre. Alors, disait-elle, le clergé se verra « à portée de consommer enfin une opération devenue nécessaire pour sauver en France la religion et les mœurs, et nous aurons dans la présente assemblée la consolation douce et flatteuse d'avoir préparé les voies à cette *précieuse réformation des études nationales.* »

Ce langage impliquait l'aveu de réformes à faire et

[1] Cauly, op. cit., p. 626-627.

l'intention de les réaliser. Les agents généraux s'empressèrent d'exécuter l'ordre qu'ils avaient reçu. Dans une lettre circulaire adressée à tous les évêques de France, ils s'enquièrent du nombre de collèges que possède chaque diocèse, de leur forme d'administration, de la nomination des professeurs, du plan d'études, des inconvénients de l'édit de 1763. Ils demandent « s'il ne serait pas avantageux d'appeler au gouvernement des écoles publiques des communautés régulières ; quels seraient les moyens de former un établissement qui pût fournir des principaux, des régents et des sous-maîtres dans toutes les parties du royaume ; » quelles sont, en enseignement, les « pratiques vicieuses et inutiles, quel serait le plan d'éducation le plus propre à faire aimer et respecter la religion, à conserver la pureté des mœurs, à entretenir l'émulation, à donner le goût des sciences, et à rendre les élèves capables de remplir dans la société les fonctions auxquelles ils peuvent être destinés [1]. » Cette lettre était signée de l'abbé de Périgord, agent général du clergé. Il est intéressant de voir le futur évêque d'Autun, le futur rédacteur du fameux rapport de 1791 sur la refonte complète du système d'éducation en France, provoquer, dès 1780, les vues de l'épiscopat français sur cette grande question.

La plupart des évêques fournirent les renseignements et les conseils qu'on leur demandait. La publication de ces réponses serait, pour l'histoire de l'enseignement secondaire avant la Révolution, un document de la plus haute importance. Les Mémoires que

[1] *Procès-verbaux de l'assemblée* de 1780, p. 1451-1452. La lettre de Talleyrand est datée de Paris, 10 novembre 1780.

nous avons pu consulter, joints au livre que l'abbé Proyart[1], alors principal du collège du Puy, écrivit avec une connaissance approfondie du sujet et en suivant point par point les questions posées par les agents, nous font connaître l'opinion du clergé, en matière d'éducation, cinq ans avant la Révolution.

Pour les études, le clergé se montre sagement progressif, ouvrant largement la porte à toutes les réformes raisonnables, mais fermement attaché aux traditions classiques qui avaient valu à la France deux siècles de gloire littéraire. L'abbé Proyard défend avec énergie le plan et les pratiques de l'Université de Paris.

C'est contre le gouvernement des collèges que les Mémoires font entendre des réclamations énergiques et motivées. « Le vice principal de l'administration actuelle des collèges, disait l'évêque de Langres, Mgr de la Luzerne, dans sa réponse aux agents[2], est le défaut d'ensemble. D'une part, un bureau composé de citoyens de diverses classes, de l'autre, un principal et des professeurs qui n'ont presque pas de relations entre eux : tantôt c'était le bureau dont les membres étaient divisés entre eux, tantôt c'étaient les professeurs, le plus souvent les professeurs avec le principal. » Rien de plus fondé que ces plaintes. On avait commis une grande erreur en soumettant des établissements, qui demandent une direction prompte et unique, à un bureau, c'est-à-dire à un corps composé de plusieurs membres. « En combien d'endroits,

[1] *De l'éducation publique*, 1785.

[2] Voir cette *Réponse de l'évêque de Langres, aux agents généraux du clergé*, en Carnandet : *Le trésor des pièces rares et curieuses de la Champagne et de la Brie*, t. I, p. 17-34.

disait l'abbé Proyart, qui voyait de près ces inconvenients, le choix d'un principal, la nomination ou la destitution d'un régent, l'interprétation d'un article du règlement et quelquefois des affaires de très peu d'importance, n'ont-elles pas été conduites par cabales et terminées par les débats entre les administrateurs! Est-il rien de plus ordinaire que de voir les bureaux partagés en deux partis, dont l'un porte à l'assemblée la volonté déterminée de rejeter ou de combattre tout ce que l'autre proposera[1] ? » On devine l'embarras d'un principal obligé de naviguer au milieu de toutes ces compétitions. Les administrateurs allaient jusqu'à afficher des ambitions pédagogiques. « Les bourgeois qui n'ont aucune administration, observait finement l'évêque de Langres, sont infiniment jaloux d'exercer celle des collèges. » De plus, « l'éducation est une matière qui prête à l'imagination et où chacun peut se faire des systèmes. Aussi la plupart des membres apportent au bureau leurs différentes idées et veulent y subordonner le principal et les professeurs. On voit de tous côtés les membres de ces bureaux gêner la maison dans la forme de l'enseignement, quoique eux-mêmes n'y entendent rien, exiger des préférences contraires essentiellement à l'éducation publique. » Ces bons bourgeois avaient lu Rousseau et chacun se croyait capable d'élever des *Émile*.

Cette dépendance du principal à l'égard du bureau paralysait son action et son autorité à l'intérieur du collège. « Lorsqu'il y a des places à donner, disait Mgr de la Luzerne, chacun se laisse aller à ses préfé-

[1] Proyart, p. 6. Hauteclocque, op. cit., montre l'intrusion des bureaux.

rences et presque toujours les plus protégés sont préférés aux plus capables. » Les maîtres nommés souvent malgré le principal, étaient souvent maintenus malgré lui. Dans ces conditions, quelle pouvait être son autorité, pourtant si nécessaire pour maintenir la discipline et l'harmonie dans une maison d'éducation ? « Je le demande, s'écriait ici l'abbé Proyart, peut-on connaître un peu les hommes et s'étonner que huit ou dix jeunes gens, de différents pays et de mœurs différentes, les uns laïcs, les autres sortant des écoles, abusent de leur liberté, partout où ils se trouvent rassemblés sous un chef immédiat [1] ? »

Ce vice du gouvernement des collèges qui, en amoindrissant la liberté d'action et l'autorité des principaux, troublait les études des élèves et encourageait l'insubordination des maîtres, les traitements insuffisants faits aux professeurs qui souvent ne faisaient que passer dans les maisons d'éducation, enfin une certaine fermentation d'idées qui alla toujours croissant jusqu'à la Révolution [2], voilà les raisons pour lesquelles le clergé, bien que comptant dans ses rangs, nous l'avons vu, de très habiles instituteurs, n'obtint pas partout les succès qu'il était en droit d'espérer. L'évêque de Langres s'en plaint. Le duc de la Vrillière écrit à ce sujet, en 1774, une lettre amère et injuste à l'intendant de Saint-Priest, à Montpellier [2]. Dans ces conditions, ne nous étonnons pas que

[1] Proyart, op. cit., p. 13. Droz, op. cit., montre l'insubordination des professeurs du collège de Besançon.

[2] Cette lettre est citée par M. Germain, *La Faculté des arts de Montpellier*, p. 58-59. — Voir en abbé Deramecourt : *Le clergé du diocèse d'Arras*, p. 279-281, un mémoire qui se prononce pour le clergé séculier.

nombre de villes aient tourné leurs regards, pour la direction de leurs collèges, vers des congrégations religieuses. La tradition qui se conserve d'âge en âge dans les corps enseignants, leur permet de profiter, à chaque génération, de l'expérience du passé pour le perfectionnement des méthodes. Louis XVI, dans les lettres patentes appelant, en 1785, les Oratoriens au collège de Troyes, faisait l'éloge d'un corps « qui, toujours animé du même esprit, s'occupe toujours du même objet par les mêmes moyens. » Là les vœux, la vie commune assurent la cohésion des maîtres sous la conduite des supérieurs. Enfin, chose importante, par le seul fait qu'une congrégation se chargeait de la direction du collège, le fameux bureau était supprimé. Il est vrai que les sujets manquaient. L'Oratoire se vit obligé, pour remplir les cadres, de prendre de nombreux laïcs, et cette société souffrait déjà plus que le clergé séculier peut-être de la fermentation d'idées dont nous parlions tout à l'heure [1].

L'intervention du clergé dans le domaine de l'instruction publique, intervention officielle, éclatante, excita les appréhensions du Parlement. Il ne vit pas sans frayeur l'Eglise de France discuter ainsi hautement le choix des maîtres, le recrutement des professeurs, les plans d'études et diriger une charge à fond contre les bureaux. Le président Rolland pousse un cri d'alarme : « Le clergé, dit-il, s'occupe de consommer ou du moins de préparer une révolution dans

[1] Hauteclocque, p. 107, nous montre professeurs, en Artois, les Fouché, les Porion, les Primat, les Spitalier. — En 1789, Fouché, préfet des études à Nantes, accepta le poste de principal, quand le supérieur Latyl fut député à la Constituante (Léon Maitre, p. 183).

l'éducation. Cette révolution est bien avancée et on pourrait dire consommée, si le gouvernement continue à adopter le système du clergé sur les réguliers. »

Nous avons vainement cherché dans l'Assemblée de 1785 les résolutions que le clergé semblait devoir prendre, après la grande consultation ordonnée par l'Assemblée de 1780. Peut-être une œuvre aussi complexe qu'une réforme générale de l'enseignement n'était pas encore suffisamment mûrie ou devait se heurter à trop d'obstacles. D'ailleurs, hâtons-nous de le dire, les temps devenaient peu favorables à une entreprise qui réclame tant de calme, de persévérance et de sagesse. Les esprits qui, après le départ des Jésuites, avaient discuté avec tant d'ardeur les divers systèmes d'éducation, se portaient désormais de préférence, avec une ardeur fébrile, vers les questions politiques et sociales. On songeait à réformer l'Etat plutôt que l'enseignement. Au milieu de cette agitation des esprits, les évêques continuèrent à assurer le fonctionnement des études. Presque tous les professeurs, de l'aveu même du président Rolland [1], appartenaient à l'Eglise ; sur les cinq cent soixante-deux établissements d'instruction secondaire ouverts en 1789, trois cent quatre-vingt-quatre, d'après les calculs de M. Villemain, étaient tenus par le clergé séculier.

[1] « Dans le fait, il n'y avait pas, dans tous les maîtres qui ont remplacé les Jésuites, un dixième qui ne fût ecclésiastique. » Rolland, *Recueil*, p. 557.

CHAPITRE IV

L'Oratoire

I. Les études classiques dans les collèges de l'Oratoire. — Un homme d'avant-garde, le P. Lamy. — II. Lutte du français et du latin dans les collèges de l'Oratoire.

I

Parmi les congrégations qui, depuis l'expulsion des Jésuites, tenaient le plus grand nombre d'établissements et avaient eu le plus d'éclat depuis près de deux siècles, il faut placer l'Oratoire, qui dirigeait à lui seul trente collèges en France [1]. Cette communauté, malgré la crise du Jansénisme, avait été toujours chère au clergé de France, dont elle ne se distinguait que par la vie commune établie entre ses membres [2]. On con-

[1] V. Hamel, *Histoire du collège de Juilly*, p. 379.

[2] On connaît les paroles de Bossuet faisant, dans *l'Oraison funèbre du P. Bourgoing*, l'éloge de cette compagnie à laquelle le cardinal de Bérulle « n'avait point voulu donner d'autre esprit que l'esprit de l'Église, d'autres règles que les canons, d'autres supérieurs que les évêques, d'autres liens que la charité, d'autres vœux solennels que ceux du baptême et du sacerdoce ; compagnie où une sainte liberté fait le saint engagement, où l'on obéit sans dépendre, où l'on gouverne sans commander, où toute l'autorité est dans la douceur et où le respect s'entretient sans le secours de la crainte. » Talleyrand, dans le premier mandement adressé à ses diocésains d'Autun, le 26 janvier 1789, faisait allusion à ces paroles de Bossuet : « Nous n'avons pas éprouvé une moins vive satisfaction, disait-il, à penser que l'honorable fonction d'élever la jeunesse des diverses classes de la société venait d'être confiée à la célèbre congrégation de l'Oratoire qui par la haute sagesse de son régime, a mérité que le génie de Bossuet lui rendît un immortel hommage. »

naît les vues larges. l'esprit sagement progressif qu'elle apporta durant près de deux siècles dans l'éducation de la jeunesse. C'est à l'Oratoire qu'on avait songé plus tôt qu'ailleurs à faire une place à l'enseignement du français. à simplifier. à abréger l'étude du latin en donnant selon le mot de Ramus : *peu de préceptes et beaucoup d'usage*, en attribuant à la version plus d'importance qu'au thème, en composant enfin, avant Lancelot. la première grammaire latine rédigée en français [1]. C'est à l'Oratoire que la philosophie de Descartes avait trouvé les plus chauds partisans et les plus fidèles défenseurs. Le P. Lamy fut persécuté pour son attachement à la philosophie cartésienne. L'ouvrage du P. Fournenc, où est vivante l'inspiration de Platon, fut longtemps classique à Juilly. C'est à l'Oratoire qu'on paraît avoir organisé, plus tôt que partout ailleurs, l'enseignement de la géographie et de l'histoire, qu'on en faisait dans chaque collège l'objet d'un cours spécial, appliquant même pendant trois ans les élèves des hautes classes à l'étude de l'histoire de France. Les abrégés du P. Berthault, les cahiers dictés à Vendôme par le P. Lecointe servaient de livres élémentaires. A l'Ora-

[1] Adry, *Notice sur Juilly*, et Hamel, op. cit., p. 191-239. Le P. de Condren, devançant les exigences de l'opinion, avait fait établir à Juilly une quatrième classe de grammaire, la sixième, destinée à l'enseignement élémentaire du français et devant servir comme d'introduction à l'étude du latin. Quant à l'étude du latin, « dès cette époque, dit Adry, la méthode des versions et des explications, précédées de quelques notions de grammaire, y était (à Juilly) beaucoup plus en usage que celle des thèmes qu'on ne négligeait cependant point, car il serait aussi déraisonnable de les exclure tout à fait que d'en prescrire l'usage dès les commencements. » Enfin, le P. de Condren avait publié un ou deux ans avant Lancelot, sa *Nouvelle Méthode, en langue française*.

toire[1] enfin, on fit de bonne heure une large place aux sciences exactes et aux sciences naturelles. Au collège de Juilly, les Poisson, les de la Mare, les Duhamel s'illustrèrent dans l'enseignement de la physique; les Prestet, les Lelong, les Mazière, les Ame dans l'enseignement des mathématiques. Les programmes de mathématiques et de physique, conservés au collège de Juilly depuis 1759, montrent que les cours comprenaient : les sections coniques, l'optique, la lumière et ses modifications, sa réfraction ou la dioptrique, les fortifications, la trigonométrie rectiligne et sphérique, l'algèbre, le calcul différentiel et intégral et leurs applications à la géométrie[2]. Enfin, les arts d'agré-

[1] La première assemblée de la congrégation de l'Oratoire avait prescrit l'enseignement de l'histoire dans ses collèges.

[2] Les exercices littéraires de fin d'année, qui avaient un grand éclat à l'Oratoire, ainsi que les discours publics des professeurs, nous permettent de juger de l'importance attribuée par les maîtres aux différentes connaissances. C'est sur l'*histoire* que roulent les exercices de 1782 et 1785, au collège d'Arras (Hauteclocque, p. 126-127). A Autun, en 1787, le discours public traite des « avantages de l'histoire », en 1789 « de l'utilité et du plaisir qu'on retire de la connaissance de l'histoire. » (Roux, op. cit., p. 26, 43.) — En 1779, les élèves de 6e du collège de Riom furent interrogés sur l'*histoire géographique de l'Auvergne*. On lit dans l'avant-propos de l'exercice littéraire : « La satisfaction dont nous remplit l'histoire de notre mère patrie est celle d'un enfant issu de parents illustres qui parcourt la généalogie de ses ancêtres. Lorsqu'il rencontre parmi eux des hommes célèbres par leurs vertus, leurs talents et les services signalés rendus à l'État, il s'arrête frappé d'admiration; l'instruction se joint bientôt au plaisir, et leurs exemples allument dans son âme la noble émulation de marcher sur leurs traces et de mériter d'être un jour à leur côté. Ce sont ces généreux sentiments que nous avons souhaité de graver dans le cœur de nos jeunes élèves. Puissent nos vœux, qui sont ceux de la religion et de la patrie, être comblés. » Suit un long programme sur l'histoire et l'administration de l'Auvergne. (Voy. Jaloustre, op. cit., p. 460-462.) Le même exercice contient l'éloge suivant de la *géographie* : « Nous

ment comme le dessin, la musique, l'équitation, l'escrime et même la danse étaient autorisés à Juilly ; les représentations publiques, sans y être inconnues, se trouvaient le plus souvent remplacées par des exercices académiques qui avaient un grand éclat [1].

On voit que les maîtres de l'Oratoire étaient non seulement au niveau de tous les progrès accomplis dans l'enseignement, mais encore en avance sur la plupart des instituteurs de la jeunesse. Cette Société avait même produit un de ces hommes d'avant-garde, comme toutes les congrégations en ont compté dans

nous sommes appliqués avec ardeur, disent les Oratoriens de Riom, à l'étude de la géographie. Elle aplanit le chemin de l'histoire et porte devant celle-ci le flambeau qui l'éclaire. Elle tire l'homme de la sphère étroite qui l'environne pour le placer sur la scène du monde entier dont elle le constitue citoyen. » — Quant aux *sciences*, nous voyons à Arras, en 1778, l'exercice public traiter « des sections coniques, de la physique mathématique et expérimentale. » L'élève Beauquart, de Calais, était chargé d'expliquer ces matières ; l'élève Bertrand devait faire les manipulations ; l'élève Précourt « opéra la dissection de l'œil. » Au même collège, en 1789, les élèves de physique démontrèrent les lois du mouvement, du feu, de la chaleur, de la lumière, la théorie de la formation de la terre, de l'eau, de l'air, des fluides élastiques, de l'électricité et terminèrent par des considérations sur l'astronomie, en présence du cardinal de Rohan, abbé commendataire de Saint-Waast. (Hauteclocque, p. 126-127.) A Autun, en 1787, exercice public sur « les mathématiques et la physique expérimentale. » (V. Roux, p. 23.) Dans les maisons de l'Oratoire, comme à Effiat, où un certain nombre d'élèves se destinaient à la carrière militaire, les sciences étaient encore beaucoup plus développées (Jaloustre, p. 464). En 1782, la *Feuille hebdomadaire de la province d'Auvergne* s'écriait au sujet de la vogue de l'étude de la physique à Riom : « Les connaissances s'étendent partout, chaque jour prouve un trait de lumière ; l'ignorance disparaît. » (*Ibid.*) — A Arras, en 1789, « les rhétoriciens firent une étude historique et littéraire sur le siècle des Médicis et sur celui de Louis XV, suivi d'un dialogue sur les principes du goût. (V. Hauteclocque.)

[1] Voy. Hamel et Adry, loc. cit.

leurs rangs, qui, dès la fin du XVII[e] siècle, devançant l'âge suivant, avait, dans un livre qui fut fortement discuté, émis des théories pédagogiques que les réformateurs du XVIII[e] siècle invoquèrent plus d'une fois en faveur de leur thèse : nous voulons parler du P. Lamy et de ses *Entretiens sur les sciences*[1]. Ce hardi Oratorien conseille de donner aux commençants des traductions interlinéaires, des versions pareilles à celles du *Janua linguarum* de Coménius. Il frappe d'une même condamnation les dictées, les vers latins, la scolastique, et affirme qu'on pourrait « absolument se passer de grammaire », tout en conseillant cependant de la conserver. L'enthousiasme[2] du P. Lamy pour les sciences naturelles, pour les sciences mathématiques, pour la géométrie en particulier, qu'il trouve admirablement propre à former « le jugement », le rend injuste pour les lettres, et il laisse échapper quelque part cette phrase malsonnante, qui fut plus d'une fois rappelée par les novateurs du XVIII[e] siècle : « Ceux qui font leur principale étude des langues prennent insensiblement l'habitude de ne s'attacher qu'à des mots. »

L'Oratoire, hâtons-nous de le dire, se garda bien de consacrer sur ce point les théories du P. Lamy. Il maintint fermement les langues anciennes à la base

[1] Le P. Lamy, né en 1640, mort en 1715. *Les entretiens sur les sciences* sont de 1684.

[2] Il dit : « Je ne conçois rien d'un plus grand usage que l'algèbre et l'arithmétique. » En philosophie, il veut apprendre « l'anatomie et ce qu'on peut savoir du ciel et en général de la nature.., lire publiquement une histoire des plus considérables expériences qui se sont faites dans ce siècle par les chimistes, par les anatomistes, par les physiciens. » On a du P. Lamy : *Traité de mécanique*, 1679 ; *Éléments de géométrie*, 1685 ; *Traité de perspective*, 1701, etc.

de l'éducation classique. Il montra toujours dans ses réformes un esprit sagement progressif, modifiant ses méthodes et ses programmes parfois assez lentement et rien que sous la pression de l'opinion publique.

II

La question du *français*, à l'Oratoire, va nous en fournir une preuve intéressante. Nous avons dit que cette congrégation avait publié, même avant Port-Royal, la première grammaire française rédigée en notre langue, que le P. de Condren avait établi à Juilly une quatrième classe de grammaire, la sixième, destinée à l'enseignement élémentaire du français et servant d'introduction à l'étude du latin. Les maîtres qui s'étaient ainsi montrés dès l'origine si favorables à l'idiome national, les membres d'une congrégation qui avait donné à notre littérature Malebranche et Massillon, ne pouvaient manquer de lui faire place dans leurs classes. Et cependant ce n'est pas sans combat que notre langue arriva à conquérir une situation que lui disputa longtemps le latin, fort d'une tradition plusieurs fois séculaire.

Nous avons fait connaître la royauté exercée par le latin dans les collèges de l'Oratoire comme dans tous les autres. Ce possesseur tenace n'abdiqua pas facilement son empire. A quoi bon, disaient les vieux professeurs, déshonorer les études classiques par l'enseignement d'une langue vulgaire ? Le français ne s'apprend-il pas suffisamment par l'usage ? La congrégation n'osa pas prescrire ouvertement dans ses assemblées générales l'étude du français. Mais les

jeunes maîtres, portés par l'opinion, se chargeaient d'ouvrir année par année la brèche par où devait pénétrer la langue nationale. L'histoire des collèges tenus par la congrégation, nous fait assister en quelque sorte jour par jour à ce combat du français et du latin, combat qui s'engagea à peu près sous les mêmes formes dans tous les établissements du royaume.

En 1704, les Jésuites firent jouer en français, à Louis-le-Grand, la tragédie de *Joseph vendu par ses frères*. Le prologue expose un différend entre le génie de la langue latine et le génie de la langue française, différend qu'Apollon est chargé de trancher. Le génie de la langue française dit :

On m'honore partout d'un accueil gracieux,
J'ai partout le bonheur de plaire.
On me trouve poli, noble, judicieux ;
Je suis chéri des hommes et des dieux.
Faut-il qu'à mes désirs la fortune contraire,
Rende ici mon nom odieux !

Le génie de la langue latine reprend :

Grand Apollon, c'est un ambitieux,
Si parmi nous tu le souffres paraître,
Il y sera bientôt le maître.

. . . .

Je le connais, je sais où le français aspire,
Tout doit céder à son empire.
Il fait tomber les plus fermes remparts.
Il a su captiver à son gré le dieu Mars.
Rien ne peut résister à sa valeur extrême.
On se soumet, on tremble sous ses lois.
Il fait, il gouverne les rois,
Il en ferait ici de même.

Apollon intervient pour prêcher l'union et le bon voisinage :

> Vivez unis, vivez ensemble :
> Fut-il rien de plus beau,
> Le même intérêt vous rassemble.
> Travaillez à donner un spectacle nouveau [1].

Nous n'avons pas l'intention de faire admirer au lecteur ces mauvais vers d'un poète de collège. Cette citation nous fait du moins assister à la lutte engagée à Louis-le-Grand, dès le début du XVIIIe siècle, entre le latin et le français. Elle va se poursuivre dans toutes les maisons d'éducation, et ce n'est pas sans raison que le latin voit déjà grandir dans le français un ennemi redoutable qui se prépare à le détrôner. Nous pouvons suivre les phases du combat dans les collèges de l'Oratoire.

La lutte s'ouvrit tout d'abord au sujet des pièces jouées devant le public. Inaugurée en 1631 par la proscription des sujets français, elle se termine cent vingt ans plus tard par la défaite des sujets latins. Il est intéressant d'observer pendant près d'un siècle et demi les péripéties d'une campagne où les tenants du passé et les hommes d'avenir cherchent à faire triompher leurs idées, les uns appelant sur des innovations qu'ils jugent téméraires, les foudres du chapitre général, les autres profitant de chaque circonstance, d'un événement à célébrer, d'un haut personnage à haranguer, forts enfin du courant irrésistible qui pousse en quelque sorte le français dans les collèges par les portes et les fenêtres, pour faire de notre langue

[1] Voy. le P. Le Jay : *Bibliotheca rhetorum*, t II, p. 191 et seq.

l'organe triomphant des représentations publiques. Ces derniers devaient fatalement triompher. Dans la seconde moitié du XVIII[e] siècle, le latin est en pleine déroute sur la scène. Les acteurs de collège qui s'avisaient de donner en cette langue des représentations théâtrales, faisaient bâiller mères, pères, jusqu'aux magistrats eux-mêmes. On avait beau donner aux spectateurs des programmes où le texte français était placé en regard du texte latin, le français n'admettait plus de partage. En 1758. c'est un drame français, intitulé *Benjamin*, qu'on joua au collège du Mans. En 1761, nous voyons représenter au collège de Troyes, un drame national : *Le dévouement des bourgeois de Calais*. A partir de 1767. le *Catalogus* ne fait plus mention des poèmes latins qui avaient coutume de régaler les élèves au carnaval [1].

[1] L'étude de M. Gustave Carré : *La lutte du latin et du français au collège de l'Oratoire de Troyes, 1882;* les documents publiés sur l'ancien collège du Mans, dans la Revue de l'enseignement secondaire (1[er] et 15 juillet, 1[er] août 1885), nous permettent de suivre pas à pas les vicissitudes de cette lutte. En 1634, tout se fait en latin. Quinze ans plus tard, on veut des pièces « plutôt latines que françaises. » Plaintes des anciens de l'Oratoire contre cette demi-concession auxquelles le chapitre général donne suite. Retour offensif des hommes de progrès qui, à l'exemple de Saint-Cyr, où on a joué, en 1689 et 1690, Esther et Athalie de Racine, font représenter des pièces en français. Protestation des anciens. Le chapitre général essaye de tout concilier en permettant seulement d'écrire en vers français le prologue et les arguments des différents actes. Les applaudissements unanimes (*multis applaudentibus et acclamantibus*) qui accueillent les pièces françaises décident les novateurs à franchir cette ligne de démarcation. *Le Légataire universel* (1718), le *Bourgeois gentilhomme* (1720), le *Joueur* (1721), le *Glorieux* de Destouches (1761), et d'autres œuvres du répertoire classique paraissent sur la scène. Les retardataires obtiennent de la trentième assemblée de l'Oratoire un arrêté portant défense de représenter « sur le théâtre de nos collèges des tragédies toutes

Ce qui avait aidé au triomphe du français, c'était l'usage des *Exercices littéraires*. « Que l'on rende plus fréquents les *Exercices académiques*, sur les auteurs classiques et sur tout ce qui regarde les belles-lettres », avait dit en propres termes la trentième assemblée de l'Oratoire. Ce vœu fut entendu et on eut fréquemment le spectacle de jeunes écoliers discourant, devant un public d'élite, sur les auteurs expliqués en classe, sur l'histoire ancienne, les antiquités grecques et romaines, la rhétorique, la géographie, la fable.

Il fallait faire plus. Il convenait d'enseigner le français par principes dans les maisons de l'Oratoire. En 1708, nous trouvons un prix de composition française au collège de Troyes. Il est vrai que l'annaliste de l'établissement a soin de faire observer que ce prix a été fourni par un étranger et est donné par exception. En 1728, le *Catalogus* porte un prix de français pour la quatrième, sans faire de réserve. Vers le milieu du XVIIIe siècle, nous entendons un professeur du même collège se plaindre que l'enseignement du français soit trop négligé, étant avéré, dit-il, qu'on ne peut pas avoir « cet air soutenu et suivi que demande un discours de longue haleine », ni « employer les richesses et les agréments de notre langue sans les avoir étudiés. »

françaises, à moins que le R. P. général et son conseil ne jugent à propos de dispenser de cette loi... » En 1743, le professeur de rhétorique de Troyes, qui voulait faire jouer une pièce en français, se voit refuser, par le préfet du collège, les internes dont il avait besoin pour son drame. C'est ainsi que la lutte se poursuivit durant un long siècle entre ceux qui voulaient absolument faire parler latin le théâtre et ceux qui voulaient s'adresser en français à des Français.

Les maîtres étaient gênés par la tradition. En plein XVIIIe siècle, un professeur éminent, le P. Monnet, au risque d'exciter la verve d'un certain personnage de comédie contre ces « propos latins entrelardés de français », compose une rhétorique où les définitions, les préceptes, les explications sont en latin, tandis que la plupart des exemples sont empruntés à des écrivains français : Corneille, Racine, Bossuet, Fénelon, Rousseau. Ainsi le voulait l'usage ; on ne pouvait admirer encore les auteurs français qu'en latin et, dans le recueil des devoirs des élèves se rapportant au milieu du XVIIIe siècle, la presque totalité sont des pièces rédigées en latin.

Mais, à partir de cette époque et dans la seconde moitié du siècle, le latin précipite sa décadence. Les *Catalogi* n'enregistrent plus avec la même complaisance les triomphes des nourrissons des Muses. Par un renversement de l'ancien état de choses, sur quarante-cinq devoirs lus par les rhétoriciens de Troyes, de 1765 à 1766, on ne compte qu'une pièce de vers latins et trois amplifications latines. Les thèses de logique et de physique, rédigées jusqu'alors en latin, sont toutes écrites en français, à partir de 1757. Le règlement du collège est en français. On continue à expliquer les auteurs latins, mais des comparaisons fréquentes, des parallèles entre les anciens et les modernes, mettent à tout le moins ces derniers sur le pied de l'égalité. Chaque année on décerne des prix de fable, de narration, d'amplification française. On voit des professeurs de rhétorique dédaigner de se servir du latin dans les harangues de fin d'année. Manifestement le latin bat en retraite. Au collège d'Autun, en 1788, le professeur de seconde fait le dis-

cours public sur « le peu d'ardeur des jeunes gens pour l'étude de la langue latine[1]. » Pour réagir contre ce courant, les maîtres sont obligés de démontrer dans leurs harangues l'utilité du latin[2]. On les voit traiter, en 1783, la question suivante : « En notre temps, lequel agit le plus dans l'intérêt de sa gloire, de celui qui écrit en latin ou de celui qui écrit en français[3] ». L'année suivante, le professeur démontre publiquement « combien ceux qui poussaient à l'excès l'amour du latin avaient tort de dédaigner la poésie française[4] ? » Il y avait dans cette proposition de quoi réveiller les mânes des vieux maîtres qui avaient passé leur vie à manier le vers latin. Enfin, en 1789, le discours public roule sur « l'excellence de la langue française », comme pour couronner son triomphe à la fin de l'ancien régime[5].

On le voit, l'étude du français par principes avait fini par triompher à l'Oratoire, dans la seconde partie du XVIIIe siècle. Cette congrégation, qui dès le XVIIe siècle, avait laissé une assez large liberté d'idées à ses professeurs, qui avait rédigé la première dans notre langue les grammaires latines, donné le pas à la version sur le thème, ouvert enfin largement ses programmes à l'enseignement de la géographie, de

[1] Roux, op. cit., p. 33-34.

[2] Au collège du Mans, les sujets de discours public sont, en 1771 « *De utilitate linguæ latinæ* », — en 1779 « *De linguæ latinæ præstantia et ipsius detractorum confutatione.* »

[3] *Uter nostratum tutius famæ consulat an qui scribit latine, an qui gallice.*

[4] *Quam immerito quidam latinæ poeseos nimium studiosi a gallica abstineant.*

[5] Voy. Gustave Carré, loc. cit., — l'histoire de Juilly, — et les documents sur le collège du Mans.

l'histoire nationale, des principales sciences, pouvait se vanter avec raison d'avoir réalisé dans ses collèges tous les vrais progrès, toutes les réformes pratiques que le XVIII[e] siècle discuta avec tant d'ardeur [1].

[1] *Un palmarès* de la distribution de Juilly (cité par M. Hamel, op. cit., p. 226), faite en 1786, permet de juger de l'organisation des cours dans les collèges de l'Oratoire, à la veille de la Révolution. Nous trouvons en rhétorique des prix d'amplification latine et française, de version latine, de thème latin, de vers latins, de mémoire, d'examen, de géographie, d'histoire de France, de mathématiques. On donnait des prix de mathématiques dans les quatre dernières classes, de la troisième à la philosophie. Toutes les classes, à partir de la sixième inclusivement, avaient des prix de géographie ; toutes, à partir de la septième, avaient des prix d'histoire. On donnait des prix de version latine à partir de la septième, tandis que les prix de thème n'apparaissent qu'en cinquième. La seconde avait les mêmes prix que la rhétorique, moins celui d'amplification latine, alors qu'on en donnait un d'amplification française. Les prix de vers latins étaient donnés en troisième, en seconde et en rhétorique. — Indépendamment des prix de version, on donnait en sixième, en cinquième et en quatrième des prix d'explication publique des auteurs. — Dans toutes les classes, de la sixième à la rhétorique inclusivement, on donnait à la fois des prix de mémoire et des prix d'examen. La classe de philosophie n'avait que trois sortes de prix : prix d'instruction philosophique, prix de dissertation philosophique, prix de mathématiques. — Pour le grec, il n'y avait alors que deux classes, et on ne faisait pas de thèmes grecs, ce qui avait toujours nui à la connaissance de cette langue.

LIVRE II

LES ÉCOLES MILITAIRES

CHAPITRE PREMIER

Organisation des écoles militaires

Les études dans les écoles militaires. — Grande part faite à l'éducation physique et aux sciences. — Engouement pour ces écoles.

Les programmes que nous venons de faire connaître nous ont montré dans les corps enseignants, dans les maîtres de l'Université de Paris et les prêtres séculiers, comme dans les membres des congrégations religieuses, des hommes éclairés, étrangers à l'esprit de routine, prêts à donner accès dans leurs collèges à tous les progrès véritables, à toutes les transformations nécessaires. Une circonstance particulière vint accélérer ce mouvement de réforme, et consacrer, d'une façon officielle, l'étude des connaissances nouvelles que l'opinion voulait voir introduire dans le cadre de

l'enseignement, nous voulons parler de l'établissement des écoles militaires [1].

Les compagnies de cadets fondées par Louis XIV en 1682, réorganisées sous Louis XV en 1726, avaient fait place en 1751 à la véritable *École militaire*, bâtie à Paris, à l'extrémité du Champ-de-Mars et qui devait prendre cinq cents élèves, fils orphelins d'officiers ou jeunes nobles sans fortune. En 1776, les élèves de cette école furent dispersés dans douze collèges de province tous confiés à des religieux [2] s'engageant à recevoir dans chacun, de cinquante à soixante étudiants destinés à l'armée. Le roi se chargeait de les entretenir et payait 700 livres pour chacun. Ces jeunes gens devaient être mêlés aux autres, portaient même costume et recevaient même éducation. Ces diverses maisons, ainsi constituées en écoles militaires, furent en exercice jusqu'à la Révolution française.

L'éducation avait dans toutes un fond commun.

[1] Le mathématicien Lacroix (*Essais sur l'enseignement en général*, 1805, p. 57-58) dit : « La fondation des *Écoles militaires* fut une grande expérience pour perfectionner l'enseignement public. Le gouvernement s'écarta, en faveur des jeunes élèves destinés spécialement à la profession des armes, de la routine, et associa l'étude des mathématiques, de la physique, de l'histoire et de la langue maternelle, à celle des langues anciennes, renfermée dans de justes limites. »

[2] L'ordonnance du 28 mars 1776 confiait Sorèze, Tiron, Rebais, Beaumont, Pontlevoy aux Bénédictins, qui plus tard y ajoutèrent Auxerre ; — Vendôme, Effiat, Tournon aux Oratoriens ; Brienne, aux Minimes ; Pont-à-Mousson, aux chanoines réguliers de Saint-Sauveur. La Flèche, attribué aux Doctrinaires, fut dans des conditions particulières. Dans la suite, les meilleurs sujets de ces collèges purent obtenir des bourses pour l'école militaire de Paris. C'est ce qui permit à Bonaparte, entré « comme élève du roi » chez les Minimes de Brienne, en 1779, d'arriver à l'école militaire de Paris, en 1784.

L'ordonnance du 28 mars 1776 [1] prescrivait d'enseigner partout « l'écriture, les langues française, latine et allemande, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le dessin, la danse, la musique, l'escrime en fait d'armes. » Des documents contemporains nous permettent de commenter, de développer ce programme et de bien saisir le caractère de l'instruction que les communautés religieuses devaient donner dans les maisons qui leur étaient confiées. Le comte de Saint-Germain, l'un des rares généraux qui, avec Chevert, aient soutenu l'honneur des armes françaises pendant la guerre de Sept ans, celui-là même qui, comme ministre de la guerre, avait inspiré l'édit de 1776 établissant les écoles militaires, traça de sa main le plan d'éducation qu'il désirait y voir appliquer. Le but, disait-il, étant de former des « corps robustes », des « esprits éclairés », des « cœurs honnêtes », il faut distiguer « la partie physique et la partie morale » dans toute formation.

Voici comment il comprenait l'éducation physique : « Endurcir le tempérament et inspirer le courage qui est peut-être autant une vertu d'éducation qu'un don de la nature. La nourriture doit être saine et frugale, l'habillement large et aisé de manière à ne pas gêner les articulations. Ni boucles, ni jarretières, ni cols; bretelles et mouchoirs simplement noués. La plus grande propreté dans la tenue; s'habiller, s'équiper eux-mêmes; ordre dans les effets, autant que possible pas de service domestique. Jusqu'à l'âge de douze ans, cheveux courts : après cet âge, coiffure en usage en queue et non en bourse, poudre seulement les dimanches et

[1] Titre Ier, art. 6.

fêtes. Usage de l'eau froide pour se laver, même les pieds; bain, si c'est possible : en été, enseignement de la nage. Habituer les élèves à supporter successivement les rigueurs de la saison, tête nue, peu couverte, promenades fréquentes en tout temps, couchette sans rideaux, une paillasse, un matelas, une seule couverture, même en hiver, excepté pour les plus délicats. Les supérieurs ne doivent jamais perdre de vue que ces jeunes gens sont destinés à être gens de guerre. Choisir les jeux tendant à ce but et à les développer de plus en plus. Les études, pouvant concorder avec un peu d'air et de mouvement, ne doivent pas être faites dans des lieux renfermés. Escrime, danse considérées comme récréation [1]. » C'était un programme complet d'éducation physique. Les écrivains qui dans ce siècle avaient réclamé avec tant d'instance la part du corps, qui voulaient établir la gymnastique dans chaque collège pour fortifier, pour aguerrir les jeunes Français, pour les habituer à supporter les intempéries et les fatigues, pour leur donner, selon l'expression de l'abbé Coyer, des muscles d'acier, durent être satisfaits de l'esprit qui animait ces réformes. Ce règlement ne resta pas lettre morte. Toutes les écoles militaires firent une grande part à l'éducation physique. Plusieurs même, comme celle de Sorèze, n'avaient pas attendu l'impulsion du dehors, pour donner un soin particulier aux exercices du corps.

Le programme de l'enseignement intellectuel et moral tracé par le comte de Saint-Germain n'est pas

[1] Voir ce programme tiré des archives de la guerre en Montzey (Charles de) : *Les institutions d'éducation militaire jusqu'en 1789*, t. I, p. 219-220.

moins intéressant à connaître : « Étude de la religion, Catéchisme de l'abbé Fleury. Étude de la langue française et de l'allemand, ayant des domestiques de cette nation. Latin, *simple intelligence des auteurs classiques*. Histoire et géographie menées de front. Mathématiques restreintes à ce qu'ils sachent ce qui est nécessaire pour les différentes parties de l'art militaire, dessin, paysage, fortification ; castramétation et topographie militaire. Étude de la morale et de la logique, *en écartant toutes les superfluités métaphysiques*. Élever les cœurs par de grands exemples, nourrir leur mémoire. Jamais de punitions corporelles, fonder les récompenses sur l'honneur et sur les distinctions, de manière à faire contracter ce besoin à leur âme [1]. »

Le cours d'études de l'abbé Batteux, qui ne comprenait pas moins de quarante-huit volumes, fut composé sous les auspices du comte de Saint-Germain, pour aider les écoles militaires à exécuter le plan tracé par le ministre de la guerre. L'abbé Batteux nous apprend lui-même qu'il avait beaucoup réfléchi sur l'éducation de la jeunesse. Il ne fallait pas attendre de lui, ancien professeur au collège de Lisieux et au collège de Navarre, membre de l'Académie française, qu'il se montrât indifférent à l'étude des langues anciennes. Le lecteur aura cependant remarqué que le comte de Saint-Germain bornait l'enseignement du latin à la « simple intelligence des auteurs classiques [2]. » L'abbé

[1] *Ibid.*

[2] Le roi, dans les lettres patentes du 7 avril 1764 qui érigeaient le collège de La Flèche en école militaire, s'était montré plus affirmatif sur l'importance de donner aux aspirants à l'état militaire un premier fond d'éducation classique : « L'expérience

Batteux, sans adopter expressément ce principe, ne parle ni de thème, ni de composition dans son plan d'études et, dès la septième, il met entre les mains des élèves un « petit abrégé de grammaire avec quelques morceaux de prose latine *traduits mot à mot* », ainsi qu'une petite grammaire grecque « avec le *pater*, l'*ave*, le *credo* en grec, *traduits mot à mot*. » On voit là une concession aux idées du siècle et le désir de conduire rapidement l'élève à l'intelligence des langues mortes, en l'appliquant immédiatement à l'explication des auteurs à l'aide de traductions interlinéaires [1].

Il fallait à tout prix trouver le temps de parcourir les autres parties du programme. Une large place est

nous a fait connaître, disait le roi, que les instructions et les exercices qui appartiennent à la profession militaire exigent une première éducation commune aux différentes professions ouvertes à la noblesse, et que celle qui ne se rapporte qu'à un seul objet est souvent infructueuse ou déplacée, quand elle prévient l'âge dans lequel le caractère et la portée des enfants commencent à se déclarer. Nous avons donc jugé que le cours des études publiques, destiné à toute sorte de professions indistinctement, devait être le fondement de l'éducation de ceux qui seraient par nous admis à notre école militaire, comme celui de toutes les autres professions. » Ces paroles remarquables étaient la condamnation de ceux qui déjà étaient partisans, dès l'enfance, de l'éducation professionnelle, aux dépens de l'éducation classique.

[1] Cependant, l'abbé Batteux, malgré quelques légères concessions à l'esprit de réforme, voulait donner aux élèves des écoles militaires la même éducation qu'aux enfants destinés à l'église, à la magistrature et au barreau. Il affirme même qu'il s'est inspiré, dans son cours, du plan de l'Université de Paris « qui doit être, dit-il, la règle et le modèle ; car il faut bien se garder de croire que de tant d'hommes excellents que cette Université a produits, aucun n'ait vu la vraie route et qu'il y a beaucoup à changer dans la pratique actuelle d'enseignement. » V. dans le *Cours d'études* le vol. intitulé : *Principes de métaphysique et de morale,* à l'usage des élèves de l'école royale militaire, 1780. Ce volume, p. 11-16, contient le résumé du cours de l'abbé Batteux.

faite par l'abbé Batteux à l'étude du français [1], au point qu'aujourd'hui même le programme qu'il trace à ce sujet pourrait nous satisfaire. L'histoire ancienne. l'histoire romaine. l'histoire de France y sont enseignées. Les diverses sciences font partie du cours de philosophie. La philosophie elle-même y est professée en français. et selon le désir du comte de Saint-Germain, on se borne à exposer la logique et la morale, écartant les recherches métaphysiques et toute forme scolastique [2].

Le lecteur peut embrasser maintenant dans ses grandes lignes l'enseignement donnée dans les écoles militaires : grande importance accordée à l'éducation physique, le latin appris de manière à mettre l'élève en état de comprendre cette langue plutôt que de l'écrire, la philosophie réduite à la morale et à la logique. le temps gagné par cette méthode plus courte employé

[1] Dès la septième, grammaire française et fables de La Fontaine qu'on continue à voir en sixième, avec « des principes abrégés de littérature », lesquels sont développés dans les autres classes. En cinquième, « poésie pastorale et didactique avec des morceaux choisis de nos poètes français. » En quatrième « de la satire et de la poésie lyrique, avec des morceaux choisis de nos poètes français. » En troisième, de la poésie dramatique en général, de la tragédie, de la comédie en particulier, avec des morceaux de Corneille, de Racine, de Molière. » En seconde, « de la poésie épique, avec des morceaux de la Henriade et du Lutrin, suivis de l'Art poétique de Despréaux. » En rhétorique, « des genres en prose, avec des morceaux choisis de Fléchier, de Bossuet, de Bourdaloue. » Le *Cours d'études* de l'abbé Batteux fut rédigé avec une précipitation qui nuisit à son succès. Il comprenait 58 volumes qui, à l'exception de trois ou quatre, furent tous publiés, de 1776 à 1777.

[2] Cependant les auteurs du *Cours d'études* se crurent obligés de composer un volume, sous le nom *Specimen methodi scholasticæ*, pour les élèves qui voudraient s'initier à la méthode scolastique.

à l'étude de la géographie, de l'histoire, des langues vivantes, des arts d'agrément, voilà le programme suivi dans les maisons chargées de former la jeunesse se destinant aux armes. Comme ce genre d'éducation était dans les goûts du temps et dans le courant des réformes demandées par l'opinion ; comme, d'autre part, la diversité même des maîtres appelés à la donner établissait entr'eux une rivalité heureuse où le zèle était encore stimulé par la concurrence ; comme tous les ans des inspecteurs royaux venaient visiter ces collèges et adressaient un rapport au ministre de la guerre, le succès dû à tant de causes diverses fut très grand et la vogue plus grande encore.

Ces douze écoles militaires répandues dans les provinces, portant jusque dans les campagnes les plus reculées la renommée de leur enseignement et l'écho de leurs fêtes, allaient allumer dans une foule de familles le désir d'y envoyer leurs enfants. Un auteur contemporain s'étonne qu'à une époque où on ne parle que d'*humanité* et de *bienfaisance*, il y ait dans les esprits de tels engouements militaires et de si belliqueux enthousiasmes. « La grande ambition du roturier, dit-il, c'est de voir son fils figurer en uniforme à côté du fils noble. » Ce genre d'éducation a tant de succès qu'une foule d'établissements d'instruction s'empressent de l'adopter. « Combien de collèges, ajoute l'abbé Proyart, se piquent d'être les émules des écoles militaires et ressemblent moins à des maisons paisibles d'éducation qu'à des citadelles et à des places d'armes ! Le ton des élèves, les exercices auxquels on les applique, les connaissances qu'on leur donne et jusqu'aux habits qu'ils portent, tout est militaire dans ces maisons, excepté la rigueur de la

discipline. » Tandis que les vocations pour le recrutement du clergé et de diverses fonctions publiques commencent à manquer, le roi est obligé « d'écarter par de nouveaux règlements [1] la multitude importune qui s'agite » pour pénétrer dans le service des armées. Les moindres emplois étant brigués avant qu'ils vaquent, la guerre la plus désastreuse ne ferait pas assez de vides pour donner place aux demandeurs, et encore « derrière ces légions d'expectants, je découvre, dit l'abbé Proyart, une génération nouvelle qui soupire pour la même profession [2]. » Cet enthousiasme guerrier facilitait la tâche des communautés religieuses chargées des écoles militaires. En 1787, elles ne comptaient pas moins de deux mille sept cent quatre-vingt-quinze élèves [3] dans les douze maisons qui leur avaient été confiées par le roi. De tous ces

[1] Allusion à l'édit par lequel Louis XVI, en 1781, le comte de Ségur étant ministre de la guerre, rendit plus rigoureuse l'exigence des preuves de noblesse pour arriver aux grades supérieurs dans l'armée.

[2] Proyart, *De l'éducation publique*, p. 108-112.

[3] V. Montzey, op. cit., p. 243-245. Ce chiffre se décompose ainsi : 222 élèves à Beaumont, 486 à La Flèche, 101 à Tiron, 271 à Vendôme, 210 à Pont-Levoy, 404 à Sorèze, 289 à Tournon, 150 à Effiat, 153 à Auxerre, 205 à Rebais, 98 à Brienne, 206 à Pont-à-Mousson. De 1776 à 1787, ces écoles avaient donné l'éducation à 2,381 élèves, dont 1,592 gentils-hommes, parmi lesquels 789 pensionnaires du roi. Les inspecteurs, dont les rapports nous fournissent ces chiffres, se montrent quelquefois sévères. Le rapport de 1787 accuse l'école tenue par les bénédictins, à Rebais, d'être moins un collège qu'une mauvaise académie de musique, de dessin et d'escrime. Les oratoriens, loués à Tournon, sont accusés d'être faibles à Vendôme et de laisser, à Effiat, les « études d'agrément » prendre « le dessus sur les études sérieuses. » L'école de Pont-à-Mousson, tenue par les chanoines réguliers de Saint-Sauveur, emporte tous les éloges : « collège parfait sous tous les rapports, le meilleur de tous, » dit l'inspecteur.

collèges, les plus importants étaient celui de La Flèche. tenu par les Doctrinaires, et celui de Sorèze, dirigé par les Bénédictins de Saint-Maur.

CHAPITRE II

Enseignement des Doctrinaires. — La Flèche

Professeurs illustres que compta cette congrégation. — L'enseignement des Doctrinaires à La Flèche.

La Flèche qui avait été. de 1764 à 1776, une école préparatoire à l'*école militaire* de Paris [1], vit ses élèves dispersés dans les onze pensionnats créés par l'ordonnance de 1776. Cette maison n'en continua pas moins à exister et elle fut, dès cette époque, confiée aux Doctrinaires. Ces religieux avaient mission d'y former les élèves qui, envoyés tout d'abord dans les écoles militaires, déclaraient renoncer à l'armée et étaient alors reçus à La Flèche, pour se préparer à entrer dans le clergé ou dans la magistrature. Ils devaient suivre les règlements des écoles militaires ; ils s'engageaient à donner un enseignement littéraire complet, à établir des cours d'allemand, d'anglais, d'italien, de mathématiques, de physique expérimentale, de dessin, de danse, d'escrime. de droit naturel et de droit public.

[1] Le collège de La Flèche, après l'expulsion des Jésuites, fut confié, de 1762 à 1764, à des prêtres séculiers qui continuèrent à le diriger de 1764 à 1776, comme école militaire. A partir de 1776, le collège fut dirigé par les Doctrinaires qui avaient été fondés par César de Bus, dans le comtat Venaissin, vers la fin du XVI[e] siècle.

Les Doctrinaires, tenant des collèges en France depuis un siècle et demi, avaient des hommes capables d'accomplir avec éclat la mission qui leur était confiée. Cette communauté avait toujours gardé honorablement son rang entre les Oratoriens et les Jésuites. Au milieu du XVIIe siècle, elle avait compté parmi ses membres Fléchier qui, pendant douze ans, fit partie de la congrégation [1] et enseigna successivement à Tarascon, à Draguignan et à Narbonne. Les travaux de Fléchier, correspondant à cette période, nous montrent en lui un humaniste consommé, un professeur pour qui la langue de Cicéron et de Virgile n'avait pas de secrets, prononçant, devant les États du Languedoc réunis à Narbonne et aux applaudissements universels, un discours latin sur le rétablissement de la santé du roi [2], exerçant sa muse latine dans des drames, des poèmes, des fantaisies littéraires, prenant quelque part la défense de l'araignée : *pro aranea*, comme d'autres faisaient l'apologie de la fièvre, et au besoin, se moquant agréablement dans sa *Declamatio in pseudo-latinos,* de ceux que Boileau allait appeler les singes modernes de la latinité ancienne, gardant enfin, même quand il aura quitté les Doctrinaires pour produire son talent sur le grand théâtre de Paris, un tel besoin de rimailler que c'est en vers latins qu'il paiera sa joyeuse entrée à l'hôtel de Rambouillet, en vers latins qu'il célèbrera la paix des Pyrénées, la naissance du Dauphin, le fameux carrousel donné par Louis XIV en l'honneur de Mme de La Vallière, par les vers latins enfin qu'il réussira à gagner les

[1] Fléchier entré chez les Doctrinaires, à l'âge de 15 ans, en 1647, et en sortit en 1659.

[2] *De restituta regis valetudine, oratio gratulatoria.*

faveurs royales [1]. Il n'est pas probable que les Doctrinaires aient compté beaucoup de maîtres aussi brillants que Fléchier ; cependant cette congrégation eut toujours des professeurs distingués. Parmi eux, Torné, futur évêque constitutionnel du Cher, s'était fait une réputation au XVIII[e] siècle et, au mois d'avril 1792, il ne craignit pas de rendre un juste hommage à ses anciens confrères, à la tribune de la législative. Raymond-Dominique Ferlus, qui devait diriger avec éclat l'école de Sorèze [2] au commencement de notre siècle, avait d'abord enseigné comme Doctrinaire à Brives, à La Flèche, à Périgueux, à Toulouse et à Bordeaux, où il eut pour élève Martignac. Joubert resta de quatorze à vingt-deux ans, à la fois comme maître et comme élève, chez les Doctrinaires de Toulouse qu'il quitta en 1776. Au moment de la Révolution, Royer-Collard, qui avait étudié chez les Doctrinaires, professait comme simple laïque dans un de leurs collèges. Enfin, le P. Corbin s'était acquis une véritable célébrité dans la direction du collège de La Flèche.

Néanmoins, le plan d'études inauguré par les Doctrinaires dès leur entrée dans cette maison, en 1776, fut vivement attaqué par un professeur émérite

[1] Chapelain avait fait inscrire l'abbé Fléchier sur la liste des pensionnaires du roi comme « un bon poète latin, » comme écrivant « galamment en latin. » On sait que dans ce siècle Huet faisait à 80 ans de très bons vers latins. V. *Histoire de Fléchier*, par l'abbé Delacroix, 1865, 2 vol. in-12 ; *La jeunesse de Fléchier*, par l'abbé Fabre, 1882, 2 vol. in-8°.

[2] Un très brillant professeur de littérature à Sorèze, le P. D. Cavaille, avait également enseigné comme Doctrinaire à Moissac, à Toulouse et à Brives, avant la Révolution.

de l'Université de Paris[1]. Ce programme, rédigé en latin, comprenait six parties distinctes auxquelles on devait appliquer les élèves depuis la sixième jusqu'à la rhétorique inclusivement. On y traitait *de religione — de re litteraria — de morali disciplina — de naturali historia — de historia politica*, religion, littérature, morale, histoire naturelle, histoire politique. Sous le nom d'histoire politique, on avait rangé des connaissances diverses et un peu disparates, le blason en sixième, les médailles et la chronologie en cinquième, la sphère appropriée à la géographie (*sphera geographiæ accomodata*) en quatrième, l'histoire et la géographie ancienne en troisième, l'histoire et la géographie romaine en seconde, l'histoire des empereurs en rhétorique, enfin l'histoire de France en philosophie[2]. Il y avait dans cette distribution des matières une certaine confusion dont s'autorisa le censeur anonyme pour frapper tout le plan d'études d'une même condamnation : « C'est, disait-il, un mélange d'auteurs classiques, de réflexions morales, physiques même, d'histoire naturelle, de politique, des histoires anciennes et modernes avec de la géographie. Tout cela distribué par portions pour chacune des classes depuis la sixième jusqu'à la philosophie. » Le même écrivain était très scandalisé de ne voir ni le thème, ni les vers latins nommés dans ce programme[3]. Enfin, il se refusait absolument

[1] *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris, sur l'éducation publique*, 1777, attribuée à l'abbé Leroy, qui cite, p. 289-300, le programme de La Flèche.

[2] *Novarum monarchiarum historia, historia gallica.*

[3] « Fait-on quelques thèmes, quelques vers, j'en doute. Il me

à voir un cours de philosophie dans « cet amas de matières hétérogènes » n'offrant entr'elles aucune cohérence. « Quoi. disait-il, point de logique, point de métaphysique. une morale informe ! Les Pères sont-ils intimidés ou séduits. comme à Sorèze et en bien d'autres endroits. par les déclamations insidieuses de nos soi-disant philosophes qui en veulent à la philosophie de nos collèges », qui détestent « la scolastique » à laquelle on devrait pardonner certains abus, à cause de l'habitude qu'elle fait contracter aux élèves de mettre de la « précision » dans le raisonnement, de « suivre les preuves », de « les peser », de « les examiner à fond ? » Les amis de la tradition avaient beau protester sur ce point comme sur tant d'autres, l'opinion publique avait horreur de la forme scolastique et ne voulait voir que la morale dans la philosophie. Nous avons vu plus haut le comte de Saint-Germain demander aux directeurs des écoles militaires d'écarter « toutes les superfluités métaphysiques. » Il fut trop bien obéi. Tandis que l'Université de Paris maintenait fermement trois parties dans son cours de philosophie : logique, métaphysique et morale, les Pères de La Flèche n'enseignaient guère que la morale, et encore dans ces leçons faisaient-ils la principale part aux devoirs de l'homme en société, qu'ils avaient soin de compléter par un cours de droit

paraît que c'est là mener des classes bien lestement. » *Lettre d'un professeur émérite*, etc., p. 296. Un contemporain, élève de La Flèche (cité par Jules Clere : *Histoire de l'école de La Flèche*, p. 229), aurait pu rassurer sur ce point l'adversaire des Doctrinaires, en lui apprenant qu'on y donnait une part prépondérante au latin, et qu'on y faisait « des thèmes et des versions à coup de rudiments et de dictionnaires, et des vers latins à l'aide du *gradus*. »

naturel et de droit public : *principia juris naturalis, politici et civilis.*

Bien que le plan d'études adopté à La Flèche présentât certaines lacunes et certains défauts, peut-être à cause de ces défauts mêmes, les Doctrinaires y obtinrent un grand succès. La part faite aux sciences, à la langue française [1], aux langues vivantes, le cours de morale civique, la protection du roi, la vogue des écoles militaires, enfin, disons-le, le talent de quelques hommes éminents qui furent mis à la tête de cet établissement, tout sembla concourir à donner un grand éclat à l'école de La Flèche et à lui attirer un grand nombre d'élèves. Le chevalier de Reynaud, qui vint l'inspecter en 1786, écrivait dans son rapport : « Le collège royal de La Flèche est confié à MM. les prêtres de la Doctrine chrétienne qui réunissent tout le zèle et tous les talents qu'on peut désirer pour l'éducation. La réputation de cette maison est si bien établie qu'elle est devenue la plus nombreuse, et sans qu'il y ait les mêmes inconvénients qu'ailleurs; car les enfants y sont parfaitement instruits et fort bien tenus. » L'année suivante, le même inspecteur qui se montrait sévère pour d'autres écoles militaires, disait

[1] Un contemporain, élève de La Flèche (Jules Clere, *ibid*), nous apprend que pour l'enseignement du français on suivit à La Flèche le *Cours d'études* de l'abbé Batteux. On faisait dans les hautes classes des compositions françaises. « Cette partie de l'instruction était soignée en rhétorique avec autant de zèle que de goût. » — Quant aux sciences, le cours de mathématiques, qui avait un professeur spécial, avait deux divisions. Le programme d'histoire naturelle (*naturalis historia*) comprenait, en 6e les insectes, en 5e les oiseaux et les poissons, en 4e les animaux, en 3e les métaux, en seconde les arts, en rhétorique *quid artes societati conferant*, — en philosophie : la 1re année, *telluris historia naturalis;* la seconde, *naturalis historia cœli.*

de La Flèche : « Collège excellent, études supérieures, trop d'élèves à la fois. Perte irréparable dans le père Corbin. Son successeur, le père Villars, homme distingué, mais n'a pas assez de nerf pour contenir 50 et quelques Doctrinaires et plus de 400 élèves; 50 élèves du roi, 320 pensionnaires dont 152 gentilshommes, 116 externes dont 4 gentilshommes, total : 486 [1]. »

Le P. Corbin, dont le départ de La Flèche fut, au témoignage du chevalier de Reynaud, une perte irréparable pour ce collège, l'avait dirigé avec éclat pendant dix ans. Les succès qu'il y avait obtenus, le retentissement d'un livre qu'il venait de composer sur l'enseignement le firent choisir par le roi comme précepteur du Dauphin [2]. Le titre seul de son ouvrage : *Traité d'éducation civile, morale et religieuse* [3], indique un homme dans le courant d'idées de son siècle. Les écrivains, qui publient de nos jours des traités de pédagogie, consulteraient utilement le livre du P. Corbin. Ils y trouveraient agitées la plupart des questions qui nous occupent, ils y verraient un Doctrinaire s'efforçant de former l'homme dans l'enfant, faisant en psychologue l'analyse des facultés de l'âme, parlant de la culture des sens, de la sensibilité morale, de l'éducation de la raison, comme on en parlait au XVIII[e] siècle, comme on en

[1] V. Montzey, op. cit., p. 240, 243-245. Dans les lettres patentes du 28 juin 1778, le roi disait : « La satisfaction que nous avons du zèle avec lequel les prêtres de la Doctrine chrétienne s'appliquent à l'éducation de la jeunesse et au progrès des études, notamment dans notre collège de La Flèche, etc. »

[2] C'était le premier Dauphin, fils aîné de Louis XVI, né le 22 octobre 1781, mort le 4 juin 1789.

[3] Paru en 1787 et 1788, in-12, 479 p.

parle de nos jours, consacrant enfin toute une partie de son ouvrage à « l'homme en société », et à ce sujet traitant de la société en général, du droit, de la propriété, de la loi, des devoirs de l'homme envers ses semblables, de ses devoirs sociaux, des différentes formes de gouvernement, des différents ordres de l'État, du pouvoir exécutif et du pouvoir législatif, en un mot de tout ce qu'on appelle aujourd'hui l'instruction civique, et cela avec la méthode la plus rigoureuse et la plus grande étendue. Il est vrai qu'un grand souffle moral circule dans ce livre, et que le savant Doctrinaire consacre toute la troisième et dernière partie à exposer les devoirs de l'homme envers Dieu [1].

[1] Cette congrégation comprenait en France trois provinces. D'après M. Chéruel (*Dictionnaire historique des institutions*), les Doctrinaires auraient compté sept maisons et dix collèges dans la province d'Avignon, trois collèges et quatre maisons dans celle de France ou de Paris, quatre maisons et treize collèges dans celle de Toulouse.

CHAPITRE III

Enseignement des Bénédictins de Saint-Maur

I. Plan hardi des Bénédictins de Saint-Maur. — Leurs écoles militaires. — II. Comment ils hâtaient l'étude du latin. — L'enseignement spécial à Sorèze. — III. Les autres parties de l'éducation en rapport avec les idées du siècle. — IV. Arts d'agrément et culte des belles manières. — V. Enseignement encyclopédique. — Splendeur des exercices publics. — VI. Ombre à ce tableau.

I

La célébrité de La Flèche fut encore surpassée par celle de Sorèze, l'une des six écoles militaires dirigées par les Bénédictins de Saint-Maur. Les immenses travaux exécutés par cette congrégation dans toutes les branches des connaissances humaines ont eu tant d'éclat et lui ont valu tant de gloire, qu'on s'est peu occupé de faire ressortir son rôle dans l'éducation de la jeunesse. Nul n'ignore les noms des Mabillon, des Montfaucon, des Sainte-Marthe et de tant d'autres savants qu'a comptés cet ordre illustre, mais on connaît peu les instituteurs qu'il a fournis aux établissements d'instruction secondaire. Le rôle de ces derniers fut cependant considérable dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. La congrégation de Saint-Maur, en appliquant à l'enseignement quelques-uns de ses membres, ne faisait que renouer la chaîne de la tradition et suivre les exemples de ces moines du Moyen Age qui.

du VIe au XIIe siècle, avaient rendu si célèbres les écoles bénédictines. Il appartenait à cet ordre, rameau plein de sève hanté sur un tronc plusieurs fois séculaire, de faire revivre les traditions du passé et de mener de front l'enseignement de la jeunesse avec les grands travaux qui ont immortalisé son nom [1]. Cette tâche était réservée au prieur dom Fougeras, qui, en 1759, avait fait adopter pour Sorèze, dans le chapître général des Bénédictins réunis à Marmoutiers, un plan étonnant de conception et de hardiesse.

Le moment paraissait favorable pour tenter une grande expérience. Les questions d'éducation étaient agitées au dehors avec une ardeur fébrile, que vinrent encore accroître l'*Émile* de Rousseau et l'expulsion des Jésuites, en 1762. La déclaration du 28 mars 1776, qui créait les écoles militaires, avait confié aux bénédictins la direction de six d'entre elles, savoir : Sorèze, Pontlevoy, Tiron, Rebais, Beaumont et ensuite Auxerre. A cette époque, Saint-Maur tenait environ trente écoles secondaires [2]. Quelques mois plus tard, la déclaration du 31 octobre 1776 [3] avait marqué hau-

[1] Dans le chapitre tenu en 1636, il fut expressément décidé que pour reprendre les antiques traditions de l'ordre : *Propter antiquam ordinis consuetudinem*, un certain nombre de maisons de la congrégation seraient consacrées à l'éducation de la jeunesse. Ce décret ne resta pas lettre morte. Une requête de l'évêque de Blois nous apprend qu'en 1725 « le collège de Pont-Levoy servait à l'éducation de plus de 200 gentilshommes de toutes les provinces. »

[2] C'est le chiffre donné par M. Silvy, qui en a fait le relevé, dans sa brochure : *Les collèges en France avant la Révolution*, p. 4.

[3] « Toujours animé, disait le roi, du désir de perfectionner l'éducation de la jeunesse de notre royaume, nous nous sommes fait rendre compte de l'état des collèges qui existent actuellement et nous avons reconnu qu'il était indispensable pour le bien de nos sujets de confier à des congrégations une partie de ceux de

tement la confiance du roi dans les lumières de cette congrégation et modifié même sa règle, pour lui faciliter l'accomplissement de sa mission. Il fallait justifier ces espérances. Du reste, cet ordre n'avait pas attendu la faveur royale pour inaugurer à Sorèze un enseignement qui jeta le plus grand éclat, et valut à ce collège une réputation qui s'est conservée jusqu'à nos jours. Aussi, c'est là [1] (et des documents précis nous permettent de le faire), ainsi qu'à Pontlevoy, qu'il convient d'étudier le système d'éducation des Bénédictins de Saint-Maur.

ces établissements qui ne sont pas desservis par l'Université. Parmi celles que nous avons résolu de charger d'une fonction aussi importante, la congrégation de Saint-Maur nous a paru mériter un des premiers rangs par le nombre et le talent des sujets qui la composent. » Cette déclaration est reproduite par le président Rolland : *Recueil de plusieurs ouvrages*.

[1] Notre principale source d'informations a été les *Exercices publics des élèves de l'école royale de Sorèze*, imprimés tous les ans, en un volume in-4°, de 100 pages environ, pour servir comme de programme aux exercices de la distribution des prix. Ces *Exercices*, dont la publication s'est continuée jusque dans notre siècle, et qui n'existent à la Bibliothèque nationale qu'à partir de 1784, ont été conservés à l'école de Sorèze à partir de 1764. Nous avons pu les y compulser. Un passage des *Exercices* de 1764 où il est dit (p. 24) : « Nous donnâmes l'année dernière une notion assez étendue de la France », suppose même des publications antérieures. — On peut encore consulter sur ce sujet : *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'Éducation publique*, par l'abbé Leroy, in-8°, 1777, 342 p. C'est une critique du plan d'éducation suivi à Sorèze. — *Réponse à la lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris, au sujet des exercices de l'école royale militaire de Sorèze, par un professeur émérite de la même école*. 1777, 96 p., par dom Ferlus. — *Histoire de l'école de Sorèze*, par Anacharsis Combes, 1847. — Nous nous aiderons aussi des *Exercices littéraires* du collège de Pontlevoy.

II

Ce qui frappe tout d'abord en parcourant le programme d'études appliqué à Sorèze, c'est la vaste étendue des matières qu'il embrasse. Le XVIIIe siècle. qui avait assisté aux immenses progrès des sciences physiques et mathématiques, qui avait vu naître, qui avait applaudi l'Encyclopédie, voulait faire des élèves, nous l'avons vu, autant d'encyclopédistes. Les Pères de Sorèze semblaient avoir pris à tâche de satisfaire cette ambition, tant le plan d'instruction inauguré par dom Fougeras présentait de variété et de largeur.

Mais comment faire parcourir aux élèves un large programme, comment leur enseigner toutes les sciences, toutes les connaissances utiles, comment trouver le temps de les appliquer aux arts d'agrément et aux exercices du corps, sans sacrifier plus ou moins ce qui faisait le fond de la vieille éducation, je veux dire l'étude des langues anciennes ? Les maîtres de Sorèze pensaient avoir résolu la difficulté ; ils croyaient avec leur temps que, pour apprendre les langues mortes, il suffisait « de la moitié du temps qu'on leur consacrait dans les collèges ». Nous voyons, par les *Exercices* de 1764, qu'ils avaient placé entre les mains de leurs élèves le *Recueil* de Chompré. Or, Chompré était un des innombrables réformateurs de ce siècle qui, se contentant de faire comprendre le latin à leurs élèves sans les obliger à le parler où à l'écrire, les jetaient immédiatement, après quelques jours de grammaire, dans l'explication des auteurs. Les Bénédictins s'ins-

pirèrent de cette méthode [1], tout en la tempérant, et dès la première classe de latin, appelée *seconde-sixième*, nous les voyons faire traduire aux enfants le commencement du *Selectæ,* en leur demandant « la raison grammaticale de tous les mots [2]. »

Il s'agissait désormais d'apprendre les langues mortes par l'usage, à peu près comme les langues vivantes. Aussi avait-on pour principe à Sorèze de faire voir aux élèves, à l'aide de l'explication cursive, un très grand nombre d'auteurs. On tenait même, autant que possible, à leur faire parcourir un ouvrage d'un bout à l'autre, au lieu de se contenter de quelques extraits. A la distribution solennelle des prix, les écoliers avaient à répondre au public sur une longue liste de livres [3]. L'Université, qui aimait

[1] A Pontlevoy nous voyons en usage en 7e, 6e, 5e et 4e les dialogues de Valart, conçus dans le même esprit que le *Recueil* de Chompré. Voy. *Exercices littéraires du collège de Pontlevoy*. 1772, p. 25, 30, 33, 35.

[2] *Exercices* pour 1775. — Les maîtres de Sorèze ne supprimaient pas la grammaire, mais ils en expliquaient de préférence les règles aux élèves à l'occasion de la traduction. Les écoliers, disaient-ils, « rendront raison de tout ce qui concerne la grammaire (latine) et feront observer la différence de génie et de construction qui se trouve entre la langue latine et la française. » *Exercices* pour 1765.

[3] Les *Exercices* de 1775 portaient le programme suivant : En rhétorique, « les six premiers livres des *Annales* de Tacite, le deuxième et le troisième livre du *De Oratore* de Cicéron, les six derniers livres de l'*Enéide* et les cinq livres des *Odes* et *Epodes* d'Horace. » — En classe de seconde, appelée humanités, « l'oraison de Cicéron *pro Marcello*, les six premiers livres de l'*Enéide*, le 1er livre des *Satires* avec l'*Art poétique* d'Horace, l'*Andrienne* de Térence, les 21e et 22e livres de l'Histoire romaine de Tite-Live. » Les élèves « satisferont aux questions relatives à la fable et à l'histoire que leur explication fera naître et répondront sur les éléments de la poésie. » — En troisième, « second et troisième livre des *Offices* de Cicéron, histoire de la conjuration de Catilina,

mieux expliquer moins de pages et les voir avec plus de soin, se permit de dire que les Bénédictins voulaient « suppléer au goût par la quantité [1]. » Dom Ferlus, professeur de rhétorique au collège de Sorèze, releva vivement cette insinuation et, prenant l'offensive, montrant l'Université attardée dans les lentes traductions où elle retenait ses élèves : « Nous craindrions de faire mourir les nôtres de dégoût, s'écriait-il, en les promenant une année entière sur quelques lignes ou quelques chapitres, en les faisant revenir sans cesse sur leurs pas, en leur répétant cent fois ce qui s'entend à la première... Un écolier en expliquant beaucoup trouve aussi beaucoup de choses à saisir... C'est pourquoi nous faisons expliquer tout Virgile et non pas quelques livres de Virgile, tout Homère et non pas quelques vers d'Homère [2]. »

guerres de Jugurtha, par Salluste, l'*Heautontimorumenos* et les *Adelphes* de Térence. » — En quatrième, « les dix *Églogues* de Virgile, le livre de Cicéron sur la *Vieillesse* et les deux premiers commentaires de César sur la guerre des Gaules. » — En cinquième, « les cinq livres des *Fables* de Phèdre, les vies de Miltiade, Thémistocle, Pausanias, Cimon, Lisandre, Alcibiade, Trasibule, Conon, Dion, Ypocrate et Chabrias, par Cornelius Nepos. » — En sixième, « les quarante-deux premières pages du livre de l'*Histoire sacrée* de Sulpice Sévère ; » les élèves « satisferont aux questions qu'on leur proposera sur la raison grammaticale des mots. » — En seconde-sixième, « les écoliers traduiront les vingt-cinq premières pages du *Selectæ e veteri Testamento historiæ* et donneront la raison grammaticale de tous les mots. » — Les explications étaient moins considérables à Pontlevoy, tout en étant assez importantes, loc. cit., p. 3, 9, 17, 23, 25, 29, 30, 33. Il est dit (p. 25), au sujet des élèves de 4e de Pontlevoy, traduisant Virgile : « Ils ajouteront à l'explication de ce dernier auteur, des notes géographiques, historiques, chronologiques, étymologiques et grammaticales. »

[1] Leroy, op. cit.

[2] Ferlus, op. cit. *Réponse*, etc. p., 34 et 35.

Ce langage de dom Ferlus montre la ferme résolution où étaient les Bénédictins de faire une très grande place à l'explication des auteurs. Dans leur pensée, il fallait désormais donner à la traduction des chefs-d'œuvre l'importance qu'on avait accordée jusqu'alors à la composition latine. Ils n'avaient pas cependant la prétention d'exclure le thème. Nous lisons même dans les exercices de 1792, de l'an VII, c'est-à-dire à une époque où il y avait quelque mérite dans une pareille affirmation, que « l'usage des thèmes doit être conservé, comme il l'est dans l'étude des langues étrangères », parce qu'il facilite « l'intelligence des auteurs ». Le thème est donc accepté moins comme un exercice nécessaire à qui veut écrire le latin, que comme un exercice utile à qui veut le comprendre. Aussi, tandis qu'à la fin de l'année il y a des prix [1] de version pour toutes les classes, de la sixième à la rhétorique inclusivement, on décerne seulement des prix de thème en quatrième et en troisième. Il est vrai qu'il y a en seconde un prix de narration latine à côté du prix de narration française, en rhétorique un prix de discours latin. Pontlevoy [2] donnait cinq prix en rhétorique : amplification latine, amplification française, version, vers, mémoire.

Une preuve nouvelle du peu d'enthousiasme des maîtres de Sorèze pour l'exercice de la composition latine, c'est qu'ils avaient retranché nettement et

[1] Voir à la fin des *Exercices*, pour 1784, la liste des prix. — On classait les élèves appliqués au latin, uniquement d'après leur habileté à traduire. « Le plus ou moins de facilité avec laquelle on traduit les auteurs, le degré de difficulté des auteurs qu'on peut traduire sont la base des divisions des élèves qui suivent le cours du latin. » V. *Exercices* pour l'an VII, p. 119.

[2] En 1772, loc. cit., p. 64.

définitivement les vers latins de leur programme. L'abbé Leroy, s'étant étonné de cette suppression dans un écrit où il plaidait avec conviction et chaleur une cause à peu près perdue alors dans l'opinion publique [1], dom Ferlus lui répondit avec hauteur : « Les Pères de Sorèze connaissent aussi bien que vous, monsieur, le mérite de la poésie latine, mais ils connaissent encore mieux le prix du temps. Ils savent ce qu'il en coûte au commun des écoliers pour enchâsser dans la mesure d'un vers la pensée la plus commune, et ils trouvent que, tout bien compensé, les jeunes gens ont des choses plus essentielles à faire ou plus utiles à apprendre. L'expérience leur a fait connaître aussi que dans une classe de trente écoliers, il s'en trouvait à peine quatre qui eussent du talent et du goût pour la poésie. Alors la versification devient pour ceux-ci l'occupation principale, tandis qu'elle est pour les autres une perte de temps et un travail désespérant. Les inconvénients et les abus en ont fait supprimer l'usage [2]. »

Voilà dans ses grandes lignes le plan suivi à Sorèze pour l'enseignement du latin. Peu de grammaire, peu de thèmes, peu de compositions latines, la plus grande partie du temps consacrée à l'explication des auteurs, avec l'ambition d'en voir le plus grand nombre et dans toute leur étendue. Ce système d'études, qui répondait aux idées du siècle, n'était pas du goût de l'Université. La prétention d'enseigner les langues mortes par des méthodes plus perfectionnées, plus simples, d'arriver au but par un chemin plus court,

[1] Leroy, *Lettre d'un professeur émérite*, etc., p. 184, 185, 196-203. « Il n'y a donc plus à Sorèze un seul vers latin ? » s'écrie-t-il.
[2] Ferlus, op. cit., p. 83.

devait irriter des maîtres dont la conviction en la bonté de leurs traditions classiques était confirmée par une longue expérience. Aussi ne pouvaient-ils retenir un sourire d'incrédulité quand on leur vantait les merveilleux résultats obtenus par ces procédés nouveaux. L'abbé Leroy ne craignait pas d'écrire à ce sujet : « Je doute fort qu'il y ait à Sorèze un rhétoricien capable de le disputer à nos meilleurs quatrièmes [1]. » C'était par trop dédaigneux. Ferlus a de la peine à retenir sa colère en présence d'une telle affirmation. Les mots de « misérable routine », de « sphère étroite », s'égarent sous sa plume dans une allusion manifeste à l'Université. Il dit que si l'*Alma mater* a des professeurs éminents, elle en compte qui ne le sont pas ; il espère qu'elle désavoue pour ses élèves « cette foule de pédants mercenaires que la faim a chassés de la capitale et qui sont venus, dit-il, porter dans nos provinces l'esprit d'indiscipline et d'indépendance, et même le goût des opinions nouvelles contre lesquelles vous vous récriez à juste titre. » Alors, un peu calmé dans sa colère, après avoir exhalé sa plainte, il proteste de son respect pour l'Université, mais il revendique pour les Pères de Sorèze le droit de diriger l'enseignement comme ils l'entendent. Quoi, dit-il, vous nous reprochez « la liberté que nous avons prise de substituer quelques auteurs à ceux dont l'Université prescrit l'usage à ses membres ! allez, monsieur, vous n'avez rien à nous apprendre sur le respect que mérite cette mère des sciences et vous ne nous trouverez jamais en défaut sur les justes égards que nous lui devons. Mais, en

[1] Leroy, op. cit., p. 203.

convenant de l'excellence de sa méthode qui est aussi la nôtre, nous défendrons et nous maintiendrons avec zèle, ce que de justes considérations nous ont forcés d'y ajouter pour la rendre plus parfaite [1]. » Après cet hommage rendu à la *mère des sciences*, Ferlus s'attache à démontrer que les Pères de Sorèze donnaient assez de temps à l'étude du latin, au point que si nous prenions ses calculs à la lettre, nous serions même tentés de trouver qu'ils y en donnaient trop [2].

On voit que l'avocat de Sorèze ne manquait pas de raisons pour défendre sa cause. Au fond, les Bénédictins étaient trop amis des lettres pour sacrifier le latin dans leur enseignement; mais en même temps ils étaient assez hardis, assez novateurs, assez indépendants des habitudes pédagogiques consacrées ailleurs pour tenter d'introduire dans les programmes toutes les connaissances qui y étaient appelées par l'opinion publique. Ils pensaient que c'est en y apportant ces éléments nouveaux qu'il était possible de rendre du prestige à un système d'éducation démodé, battu en brèche de toutes parts. Ne lisait-on pas les paroles suivantes dans un de leurs *Exercices* publics : « Pourquoi voyons-nous si peu de talents se développer ? Pourquoi le goût des sciences et des beaux-arts est-il si rare aujourd'hui ? Pourquoi enfin n'y a-t-il presque plus d'âme et de vigueur dans l'enseignement public ? *C'est que depuis près de deux siècles on ne*

[1] Ferlus, op. cit., p. 16-18.

[2] « Il n'est pas un seul écolier des hautes classes, dit Ferlus, qui n'ait au moins deux heures d'étude consacrées uniquement au latin, » le matin, et « une heure et demie » le soir. « Ce qui, joint à quatre heures de classe, donne exactement sept heures et demie qu'on emploie chaque jour à l'étude du latin. » Ferlus, op. cit., p. 32.

s'applique qu'à étudier des mots et à s'en former une idée confuse dans l'esprit. » De pareilles assertions ne pouvaient manquer de blesser les oreilles de l'*Alma mater.* « Se peut-il une absurdité plus révoltante et plus inconcevable ! s'écriait l'avocat de l'Université. Quoi ! on ne s'est appliqué qu'à étudier des mots. Il fallait que l'école de l'abbaye de Sorèze s'ouvrît enfin pour nous apprendre des choses... Ils ont cru bonnement flatter la nation en se prêtant à une façon de penser qu'ils ont regardée comme générale ; en un mot ils ont prétendu se mettre *à la moderne* et au goût de nos soi-disant philosophes[1]. »

On comprend la colère de l'abbé Leroy. Dire que depuis deux siècles on n'apprenait que des mots, c'était se montrer cruellement injuste envers un système d'éducation qui avait préparé à la France tant de penseurs et tant d'écrivains. Cette accusation était d'autant plus malheureuse, que les novateurs du siècle la jetaient constamment à la face de l'Université. En réalité, ce que les maîtres de Sorèze voulaient dire, ce qui ressort clairement de leurs *Exercices* et de leurs méthodes, c'est que le latin devait désormais faire des sacrifices et donner place, à côté de lui, dans les programmes, à tout un ensemble de connaissances nouvelles. Dans le mémoire présenté, en 1756, par le maire de Sorèze à l'assemblée générale des Bénédictins réunis à Marmoutiers, dom Fougeras qui en était l'auteur s'exprimait ainsi : « Par le plan que l'on propose, les enfants ont deux classes par jour, de deux heures et demie chacune. Le régent en emploiera un peu plus de la moitié à l'étude du latin, y compris un

[1] Leroy, op. cit., p. 67-68.

quart d'heure de grec ; le reste de la classe sera gracieusement occupé de géographie, de marine et de blason, un quart d'heure à chacune de ces petites sciences. Chaque classe aura une étude de cinq quarts d'heure pour faire les devoirs. *Voilà près de cinq heures employées au latin, n'est-ce pas bien assez ?* » N'est-ce pas bien assez : cette expression marque une réaction contre l'empire du latin qu'il s'agit de réduire, qu'il faut amener à composition avec tout un ordre de connaissances qui frappent à la porte du collège, demandant à entrer. Elles entrèrent, nous le verrons : dom Fougeras leur fit le plus large, le plus généreux accueil. Néanmoins, disons-le, c'est le latin qui gouvernera encore la direction des classes jusqu'à la Révolution française [1]. On sera rhétoricien, humaniste, troisième, quatrième, etc., selon les progrès qu'on aura faits dans l'étude des langues mortes. C'est autour du latin que viendront se ranger, à quelques exceptions près, comme si elles étaient accessoires, les diverses sciences auxquelles on donne cependant tant de place et tant d'importance à Sorèze.

Le moment viendra où ce reste de suprématie exercé par le latin devra disparaître à son tour. Dans les *Exercices* publiés pendant la Révolution, Ferlus

[1] L'étude du grec n'était pas divisée par classe. Les élèves y avançaient selon leur aptitude et leur application (v. *Exercices* de 1775). Quoique dom Fougeras parle, dans le passage cité plus haut, d'un quart d'heure consacré à cette langue par chaque classe, l'étude du grec paraît avoir été facultative. On lit dans les *Exercices* pour l'an VII : Le grec, « malheureusement négligé, est enseigné dans cette école avec tous les soins possibles et par une méthode nouvelle. » Cette méthode consistait à présenter seulement à l'élève le tableau des déclinaisons et des conjugaisons, à le dispenser des thèmes et à le jeter immédiatement dans la traduction.

rappelle l'époque où les classes de latin étaient les seules sources d'instruction ouvertes à « la jeunesse de presque tout le royaume », où l'on avait « réservé aux maîtres de cette langue le soin de donner les faibles notions d'histoire et de littérature qu'on prenait dans les collèges ». Quoique Sorèze ait compté de bonne heure des professeurs spéciaux pour les sciences et qu'il ait fait à ces sciences mêmes une part plus grande que partout ailleurs, il est temps, disait-il, de ne plus subordonner « aux progrès dans le latin des connaissances qui en sont indépendantes [1]. »

Le lecteur ne saurait s'étonner de voir le latin détrôné à Sorèze, lorsque déjà, en cette même année de 1792, Condorcet, dans son rapport à l'Assemblée législative, avait proposé de proscrire l'étude des langues anciennes. Ce qui lui paraîtra plus audacieux, c'est que les Bénédictins aient rendu le latin facultatif dans cette école en plein XVIIIe siècle, dès la première application du plan de dom Fougeras, en 1759. Pendant que, au dehors, des voix retentissantes réclamaient en quelque sorte un enseignement professionnel préparant les élèves aux diverses fonctions qu'ils devaient remplir un jour dans la société, sans les astreindre à l'étude des langues mortes, le prieur prit hardiment une mesure qu'on vient à peine de nos jours de réaliser dans les lycées ; ce fut d'établir dans son collège des cours spéciaux pour les écoliers qui ne voulaient pas du latin. Chaque année, les *exercices* publics, notamment ceux de 1764, donnaient les programmes particuliers des « élèves qui n'apprennent

[1] *Exercices* pour l'année 1792. C'est la première fois que le latin ne gouverne plus la distribution des élèves par classes.

point les langues latine et grecque et qui, *uniquement destinés au service*, suivent les exercices relatifs à leur destination. » D'après le texte de ces paroles, les Pères de Sorèze dispensaient des études classiques une partie des futurs militaires [1]. C'était trancher une bien grave question, celle de savoir s'il ne faut pas donner un enseignement littéraire commun à tous ceux qui sont appelés à occuper un jour un rang élevé dans la société ; si, avant de songer à préparer le soldat, le jurisconsulte ou le prêtre, il ne convient pas avant tout de former l'homme. La décision prise par les Bénédictins était d'autant plus hardie, que le roi, dans les lettres patentes adressées, en 1764, au collège de la Flèche, avait, nous l'avons vu, proclamé hautement qu'un premier fond d'éducation classique est nécessaire pour les militaires comme pour tous les autres, déclaration qui allait être renouvelée en 1776, dans l'édit créant les écoles militaires.

Aussi le scandale fut grand et l'avocat de l'Université qui s'était chargé d'instruire le procès de Sorèze n'eut garde d'oublier un tel grief. Quoi, s'écria-t-il, oser afficher, dans un programme, des exercices « pour ceux qui n'apprennent pas le latin ! Je ne suis pas le seul que ce titre a frappé. Quoi, des écoliers dans un collège pour y apprendre tout autre chose que le latin, et dans un collège de Bénédictins, eux qui se sont toujours distingués par l'étude des langues savantes [2] ! » Dans sa réponse, dom Ferlus plaida les circonstances atténuantes. Condamnant hautement « ce

[1] Lorsque dom Despaulx prit la direction de Sorèze, en 1767, sur 220 élèves il y en avait 36 qui n'apprenaient pas le latin. V. Anach. Combes, op. cit., p. 10.

[2] Leroy, op. cit., p. 216.

préjugé barbare qui, dit-il, rabaisse l'étude des langues savantes et qui avilit par le ridicule une occupation de laquelle nous faisons dépendre, *comme vous*, le meilleur succès des études », Ferlus proteste de son ardent amour pour le latin et pour le grec ; mais il n'est pas facile de faire partager ces sentiments à tous les parents. Certains élèves arrivent au collège à douze ans, sachant à peine lire, comptant y passer peu de temps ; d'autres ont « un dégoût incurable » pour « les classes de latinité ». Au lieu de leur fermer impitoyablement la porte du collège, ne vaut-il pas mieux leur apprendre « la géographie, l'histoire, la langue française, le blason, et des principes de littérature lorsque leur portée le leur permet », autant de connaissances enfin qui leur seront utiles dans le courant de la vie? Les Pères de Sorèze, ajoute Ferlus, ont fait cette concession malgré eux. « Si vous saviez, s'écrie-t-il, avec quelle répugnance nous nous sommes prêtés à cette innovation, dans quelles bornes étroites nous l'avons renfermée, et avec quelle attention l'on veille à ce que le privilège ne dégénère pas en abus, vous nous auriez tout au moins épargné des reproches[1]. »

Ce qui ressort clairement de cette défense un peu embarrassée, c'est que certains parents, grâce au discrédit qui avait frappé l'étude des langues mortes dans une partie de l'opinion, ne voulaient pas faire apprendre le latin à leurs enfants. Les Bénédictins avaient établi pour cette catégorie des cours spéciaux très complets comprenant la grammaire, le français, les sciences, la géographie, l'histoire moderne et

[1] Ferlus, *Réponse*, etc., p. 38 et seq.

l'histoire de France [1]. Cette réforme parut téméraire ; on s'étonna de rencontrer dans un collège de bénédictins des enfants apprenant « autre chose que du latin ». Les Pères de Sorèze restèrent fermes, et, après avoir organisé un enseignement particulier pour cette classe d'élèves, ils voulurent faire participer aussi les autres aux mêmes connaissances, menant de front l'enseignement des lettres et celui des sciences. Il nous faut suivre ces hardis instructeurs dans cette grande entreprise. Ce qui fit le succès et le nom de Sorèze, ce qui nous fait trouver à nous-mêmes un véritable intérêt à rétablir ces plans, à ressusciter ce système d'éducation, c'est que les Bénédictins tentèrent de faire un collège encyclopédique où toutes les sciences et les arts avaient leur place à côté des lettres, où l'éducation physique était suivie avec autant de sollicitude que l'éducation intellectuelle.

III

Un homme qui dirigea avec éclat l'école de Sorèze dans les premières années de notre siècle, Raymond-Dominique Ferlus [2], le propre frère de l'écrivain que

[1] Les *Exercices* pour 1775 portent que les élèves qui n'apprennent pas le latin auront à répondre sur « l'histoire générale de l'Europe moderne » depuis la chute de l'empire d'Occident jusqu'à nos jours (plan détaillé, p. 47-54), et aussi sur l'histoire de France depuis l'origine de la monarchie jusqu'à Louis XVI (plan détaillé, p. 54-61). On y ajoutait l'histoire d'Amérique, à cause des événements contemporains, sans compter la géographie, les sciences, les exercices de français.

[2] Il gouverna le collège de Sorèze, de 1812 à 1823. Son frère, François Ferlus, l'avait dirigé, au départ de dom Despaulx, de 1790 à 1812.

nous avons eu plusieurs fois l'occasion de citer, disait dans un discours prononcé en 1816, à la distribution des prix : « L'éducation doit être en harmonie avec l'esprit du siècle et, par conséquent, embrasser tout ce que le siècle chérit... Un collège par rapport aux lumières croissantes est comme un navire porté sur les eaux : s'il ne s'élève pas toujours avec elles, il est englouti dans l'abîme. » Ce fut la devise des Bénédictins. Dans ce XVIIIe siècle qui remua tant d'idées, agita tant de théories, rêva tant de progrès, les directeurs de l'école de Sorèze, en particulier, s'efforcèrent d'être toujours, non seulement au niveau de leur temps, mais encore en avance sur l'opinion. Une réforme était à peine discutée au dehors qu'elle était déjà réalisée dans leur enseignement, et dans ce flot tumultueux d'idées subversives, d'aspirations téméraires, de passions déchaînées qui venaient battre en brèche l'antique édifice social et mettre en question toutes les institutions du passé, le vaisseau qui portait la fortune de Sorèze s'efforça toujours de maintenir sa ligne de flottaison de façon à n'être pas submergé par la tempête.

Nous avons déjà vu comment on avait admis dans cette école des élèves n'apprenant pas le latin, comment dans l'enseignement du latin lui-même on avait, en simplifiant la grammaire, en donnant peu d'importance au thème et à la composition, en supprimant les vers latins pour ne s'occuper que de la traduction des auteurs, économisé la moitié du temps consacré ailleurs à l'étude de cette langue. Dans la pensée des maîtres de Sorèze, c'était autant de gagné pour les connaissances nouvelles aux-

quelles ils ouvraient à deux battants les portes du collège.

Nous allons voir les nouveaux accroissements que reçut successivement leur plan d'études. Dès l'année 1682, lors de la première inauguration de l'école qui portait alors le nom de séminaire, bien que les langues mortes formassent le fond de l'éducation, bien que dans cette circonstance même, trois professeurs aient, selon l'usage, infligé à leurs auditeurs trois harangues latines, l'arithmétique, la géométrie, la grammaire, la sphère, la géographie, l'histoire faisaient déjà partie de l'enseignement. Il est permis de croire que l'institution des compagnies de *cadets*, établie cette année même par Louis XIV pour la noblesse qui devait y apprendre les mathématiques, le dessin, la langue allemande, l'escrime et la danse, ne fut pas sans influence sur le programme adopté par les Bénédictins. Sorèze ne fut reconnu qu'en 1776 école militaire, et cependant nous le voyons dans le cours du XVIIIe siècle, attentif à élargir chaque année son enseignement, pour que la noblesse se destinant aux armes trouvât dans ses murs tous les moyens de se préparer à cette carrière. Le plan d'études suivi en 1682 était bien simple, en comparaison de celui que dom Fougeras devait faire approuver par les Bénédictins, réunis à Marmoutiers en 1756, et appliquer à Sorèze à partir de 1759. Dom Despaulx, qui prit en 1767 la direction du collège, développa encore le programme de dom Fougeras. A mesure que les esprits, sous l'action répétée des attaques que nous avons fait connaître, devenaient moins favorables aux langues anciennes, les Français se montraient prêts à applau-

dir à tout système d'éducation où les sciences, les connaissances pratiques, les arts d'agrément, les exercices du corps prendraient le temps et la place enlevés au latin. Les pères de Sorèze, habitués non à suivre mais à devancer l'opinion publique, augmentaient les cours, multipliaient les professeurs, pour donner satisfaction à toutes les exigences.

Durant les vingt-deux années qui précédèrent la Révolution française et pendant lesquelles dom Despaulx porta à son apogée la gloire du collège, l'enseignement y prit tout son développement. Cet homme éminent qui, avant d'être prieur de Sorrèze, y avait professé avec éclat les mathématiques, donna une grande importance à cette partie du programme. En même temps, il fit construire un observatoire, forma à grands frais un cabinet d'histoire naturelle, veilla à l'étude de cette science, ainsi qu'à celle de la physique, de la cosmographie, fournit enfin aux élèves des notions pratiques sur l'agriculture et sur les différents ordres de connaissances qui pouvaient leur être utiles dans la vie[1].

[1] Les extraits suivants, tirés du programme pour les *Exercices* de 1775, donneront au lecteur une idée exacte de ces différents cours :

« 1° Exercices sur les éléments de *mathématiques :* ces exercices renferment l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, les sections coniques et le calcul des infinis, suivant le cours de M. Bezout. — L'arithmétique, la géométrie, l'application de l'algèbre à la géométrie et les sections coniques, suivant le cours de M. l'abbé Bossut, examinateur des ingénieurs. — La fortification, l'attaque, la défense des places et des postes, la tactique et la castramétation (de la page 65 à la page 86 du programme). — Nous trouvons également à Pontlevoy (p. 37-58), l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie, l'algèbre, la fortification, l'attaque et défense des places, l'artillerie, la tactique, l'art de lever les plans, l'astronomie, le pilotage, le dessin et lavis. On y enseignait aussi la

L'enseignement de la géographie et de l'histoire marchait de front avec les cours de sciences. On commençait l'étude de la géographie dès la seconde-sixième ; on se servait des cartes dont chaque classe était pourvue [1], et on l'étudiait d'une manière très complète, de façon à connaître la géographie ancienne et moderne, la géographie de toutes les parties du monde, la géographie historique [2], commerciale, administrative des différents peuples et surtout de notre

physique, l'histoire naturelle, l'astronomie (p. 8, 17, 12, 22, 33).

2° *Essai de physique*, où l'on traite de la mécanique, de la cycloïde, de la statique, de l'hydrostatique, de l'hydraulique, de l'air, du son, du son modifié, du feu, de l'électricité, de la lumière, de l'optique, dioptrique, catoptrique, de l'eau, des vents (dix paragraphes).

3° *Histoire naturelle :* principes généraux sur le règne végétal, propagation des plantes, leur nourriture, la greffe, organisation des plantes, structure extérieure, fleurs, connaissance des plantes, divisions générales, vertus des plantes (en dix paragraphes ou six pages in-4°).

4° *Agriculture :* nature des terres, tempérament de l'air, défrichements, labours, opinions sur les engrais, principes des végétaux, principes de la végétation, influence des éléments sur la végétation, nature des engrais, amendements, choix des semences, exécution des semailles, préparation des semences, dessèchement et arrosement, ennemis des plantes, maladies des plantes, récoltes des froments (en sept paragraphes).

Les *Exercices* de 1765 signalent l'étude de la cosmographie à partir de la sixième.

[1] « En seconde-sixième, premières notions de géographie. » Description géographique des quatre parties du monde. *Exercices* de 1775. — « Rendez vos réponses sensibles en les exposant sur les cartes. » *Exercices* de 1765. — « La géographie s'étudie sur les cartes, chaque classe a les siennes. » Ferlus, op. cit., p. 85.

[2] Les *Exercices* de 1775 portent pour la cinquième l'étude géographique de l'ancienne Egypte, l'ancienne Assyrie, l'ancienne Grèce et l'ancienne Italie. — Pour l'étude de la géographie dans toutes les classes, à Pontlevoy, voir *Exercices,* p. 14, 15, 20, 21, 28, 31, 32, 32.

pays. C'est ainsi que dans les *Exercices* de 1765 [1], à Sorèze, de 1772 à Pontlevoy, nous trouvons des questions très détaillées sur la constitution de la France, les grands officiers de la couronne, les conseils du roi, le gouvernement et le caractère particulier des provinces, l'organisation et les différents degrés du corps judiciaire, les attributions des intendants, etc., etc. Ce programme est très vaste et suppose un enseignement géographique très sérieux. Mais, ici encore, les pères de Sorèze étaient en avance sur leur siècle. Cette part, faite à une science nouvelle, paraissait exorbitante à certains maîtres, et un membre de l'Université s'écriait avec dépit au sujet de ce cours : « On ne parle dans ce collège que géographie ; on en étourdit les enfants [2]. »

L'histoire était enseignée par les Bénédictins avec autant de soin que la géographie. Il convenait à cet ordre, qui venait de s'immortaliser par ses travaux historiques, de donner à ses élèves la clef des trésors qu'il avait amassés. Sur ce point, il est vrai, les pères de Saint-Maur n'avaient pas été les seuls ni les premiers à donner l'exemple. De très bonne heure, la congrégation de l'Oratoire avait fait dans ses collèges une part aux études historiques, et, tandis qu'à Sorèze le cours d'histoire paraissait terminé en troisième [3], nous trouvons à Juilly des prix pour cette science en seconde et en rhétorique. Du moins l'histoire générale de tous les siècles, l'histoire particu-

[1] P. 17-19. Pour Pontlevoy, p. 8.

[2] Leroy, op. cit., p. 213.

[3] Du moins aucun des *Exercices* que nous avons pu consulter ne publie de programme d'histoire pour les classes de seconde et de rhétorique.

lière de la France occupaient une large place dans les autres classes. On ne s'y contentait pas du récit des batailles, on exigeait des notions étendues sur les usages, sur la civilisation des différents peuples. C'est ainsi que les élèves de quatrième avaient à répondre « sur l'histoire romaine, depuis la fondation de Rome jusqu'à la bataille d'Actium, sur les empereurs depuis Auguste jusqu'à Aurélien, *sur les mœurs et les coutumes des Romains* [1]. » Le cours d'histoire de France l'embrassait tout entière, depuis le commencement de la monarchie jusqu'au prince régnant. Les scrupules qui, dans notre siècle, ont si longtemps empêché de comprendre dans l'enseignement l'histoire contemporaine, par crainte de voir la flatterie ou la haine dicter les jugements, n'existaient pas à une époque où les esprits, encore réunis autour de la royauté, prenaient, à mesure qu'on approche de la Révolution, une grande liberté d'appréciation [2].

Les pères de Sorèze, qui faisaient une si large place dans leur école à la géographie, à l'histoire,

[1] *Exercices* pour 1775. Pour l'histoire à Pontlevoy, voir *Exercices*, p. 9, 27, 30, 31, 33, 34.

[2] Le moment devait venir où les rédacteurs du programme historique auraient de la peine à rester calmes au milieu de la fièvre des événements. Il est intéressant, sous ce rapport, de lire les *Exercices* qui furent publiés pendant la Révolution française. Parlant du dernier règne, on représente la France s'approchant « à grands pas de cette époque à jamais mémorable dans les annales de l'humanité, où un peuple grand et puissant brise ses chaînes, ose être libre et s'élève de la dégradation la plus avilissante jusqu'au plus haut degré de gloire » ; on y montre Louis XVI qui, « se laissant aller aux conseils d'une épouse corrompue, de ses frères prodigues et d'une cour méprisable, consent à renvoyer le seul ministre dont la sage économie peut sauver l'État et le remplace par des courtisans avilis. » *Exercices* pour l'an VII, p. 88.

tenaient aussi à honneur de donner un soin particulier à l'étude du français. Nous avons vu qu'ils recevaient dans leurs maisons les enfants que les parents ne voulaient pas appliquer aux langues mortes. Plusieurs de ces élèves, baptisés au collège du nom de *Palatins* [1], occupèrent plus tard une situation élevée dans la société. Puisqu'ils avaient appris le français sans le secours du latin, pourquoi ne pas appliquer tous les écoliers indistinctement à des exercices qui amenaient de pareils résultats ? Outre la grammaire qu'on enseignait partout, les Bénédictins faisaient apprendre à leurs étudiants un traité de poétique en seconde et un traité de rhétorique dans la classe suivante. Ici, Pontlevoy avait sur Sorèze la supériorité de mêler aux préceptes abstraits quelques notions d'histoire littéraire ancienne et moderne. Comme le programme de Sorèze était très développé [2], le sévère censeur que nous avons déjà entendu tant de fois formuler ses critiques, ne perdit pas l'occasion d'y relever des définitions inexactes ou confuses, des redites, des pages inutiles [3]. Dom Ferlus, qui avait pour ces traités une tendresse d'auteur, répondit avec aigreur qu'ils avaient été rédigés d'après les meilleurs écrivains anciens et modernes, qu'on avait le plus souvent emprunté les règles, les exemples et souvent les pro-

[1] En voir plusieurs dans l'*Atlas historique*, par Lesage, et dans le *Mémorial de Sainte-Hélène* qui disent avoir été *Palatins* à Sorèze, sous dom Despaulx.

[2] Dans les *Exercices* de 1775, le traité de rhétorique comprend dix-sept paragraphes, p. 12-23 ; la poétique, quatorze, p. 14-22. — Pour Pontlevoy, v. *Exercices*, p. 4-8, 10-14, 25, 29.

[3] Leroy, op. cit., p. 151-216.

pres expressions des Rollin, des Crévier, des Mallet, des Batteux, des Gibert, etc.[1].

Aux préceptes, les pères de Sorèze avaient l'ambition d'ajouter les exemples. Nous voyons citer, dans les *Exercices*, les prosateurs et les poètes du XVII[e] et du XVIII[e] siècle[2]. Néanmoins, il faut bien le dire, l'étude des grands modèles français était loin d'y occuper la place qu'elle y a prise avec raison de nos jours. L'admiration des pères de Sorèze, au lieu de se porter de préférence en poésie vers Corneille, Racine, Molière ou Lafontaine, s'égara sur la *Henriade*. Ils payaient là un tribut à leur siècle qui avait salué un chef-d'œuvre dans ce poème. L'abbé Leroy les accusa même à ce sujet de vouloir faire un brin de cour à Voltaire, ajoutant avec une pose stoïque que, quant à lui, il ne fléchirait jamais « le genou devant l'idole. » Faisant allusion à certaines considérations sur le drame, contenues dans les *Exercices*, le même critique s'étonnait que les Bénédictins fussent si au courant des choses du théâtre[3]. Dom Ferlus n'eut pas de peine à lui démontrer qu'il n'y a pas grande noirceur à disserter théoriquement sur ces matières. Il se montra intraitable dans son admiration pour le poème de Voltaire. « Tant pis, tant pis pour ceux qui n'admirent pas la *Henriade*[4], » s'écriait-il avec transport. Hélas ! tant pis pour dom Ferlus, tant pis pour la littérature française, puisque la postérité n'a pas rati-

[1] Ferlus, *Réponse*, etc , p. 37-39.

[2] Les *Exercices* de 1780 citent notamment Corneille, Racine, Molière, Crébillon pour la poésie.

[3] Leroy, op. cit., p. 175.

[4] Ferlus, op. cit., p. 75 : « L'auteur de la *Henriade*, disait Ferlus, est peut-être le seul qui ait bien connu l'usage de la machine du merveilleux et qui ait su la faire agir à propos. »

fié l'enthousiasme du XVIII[e] siècle pour le poème de Voltaire.

A l'étude de la grammaire, de la poétique, de la rhétorique, les maîtres de Sorèze ajoutaient des exercices de composition française. Au lieu d'aller chercher exclusivement dans le passé, dans Tite-Live, dans tel souvenir de l'histoire ancienne, les sujets à traiter, on demandait souvent aux élèves de décrire tel événement contemporain, tel fait dont ils avaient été témoins. Plus d'une fois, pendant la Révolution, leurs devoirs écrits devaient porter aussi la trace des préoccupations du dehors[1].

Tandis que l'Université de Paris ouvrait toute grande aux vers latins la porte des collèges qu'elle tenait fermée aux vers français, les pères de Sorèze accordaient au contraire aux vers français la faveur qu'ils refusaient aux vers latins. Cette tendance, déjà accusée avant 1789, se développa encore pendant la Révolution, et plusieurs *Exercices* de cette époque nous montrent les élèves de la première division traduisant les œuvres de Virgile, de Tibulle, de Catulle, de Properce, les odes et l'Art poétique d'Horace, les satires de Juvénal, s'exerçant à « imiter *en vers français* les morceaux de ces poètes qui les

[1] « Les élèves des classes les plus avancées, écrit l'un des rédacteurs du programme, ont tâché de joindre la pratique à l'étude des préceptes et d'imiter les beautés qu'ils ont appris à apercevoir dans les auteurs. Ils débiteront chacun des pièces de leur composition. L'enthousiasme de la liberté, l'amour ardent de la patrie, les élans du courage qu'on ressent si vivement à cet âge, ont quelquefois tenu lieu chez eux du génie et de l'expérience, et le public s'apercevra comme les professeurs que le règne de la liberté est plus favorable au développement des talents que celui du despotisme. » *Exercices* pour l'an VII, p. 104.

ont le plus frappés », se disposant enfin à en donner lecture à la distribution solennelle des prix [1].

L'enseignement de notre langue fut entouré d'un soin si particulier dans l'école, que le cours complet de français y était de six ans, comme celui du latin [2], dans les premières années de notre siècle.

L'étude des langues eût été incomplète à Saint-Maur si l'on n'eût donné à qui voulait la recevoir la connaissance de l'anglais, de l'italien et de l'allemand. Le plan d'éducation de dom Fougeras comprenait déjà, en 1759, des leçons de langues vivantes. Depuis cette époque, les *Exercices* publics portaient le programme de cette partie de l'enseignement qui paraît avoir été suivi avec grand soin. On avait pour principe à Sorèze et à Pontlevoy [3] de faire expliquer aux élèves les chefs-d'œuvre des littératures étrangères. Il s'agissait pour eux de traduire, par exemple, « au choix des interrogateurs, le français en anglais et l'anglais en français [4] ; » il s'agissait de « soutenir en langue allemande un discours familier avec les personnes » qui voulaient « s'entretenir avec eux [5]. » A partir de la Révolution, l'espagnol fut compris avec l'alle-

[1] *Exercices* pour l'an VII, p. 120.

[2] « Le cours complet de littérature (française) est de six ans... Le cours complet de latin est de six ans. » *Exercices* pour l'an XII.

[3] A Pontlevoy (voy. p. 59-60), en 1772, on expliquait pour *l'allemand*, « les premiers chapitres du 1er et 2e volume du Magasin historique ; » — pour *l'anglais* « les plus beaux morceaux de Milton, Pope, Addison, Shakspeare, et Thompson ; un *recueil des beautés du Spectateur, Causeur et Gardien,* — deux livres des *voyages de Cyrus,* deux livres des *fables anciennes et modernes,* — plusieurs *lettres des meilleurs auteurs;* — pour *l'italien* les lettres écrites par le cardinal Bentivoglio, pendant sa nonciature de Flandre.

[4] *Exercices* de Sorèze pour 1765.

[5] *Exercices* pour 1775.

mand, l'anglais et l'italien dans l'étude des langues vivantes.

On cherche en vain, dans ce vaste programme, une matière qu'on est étonné de voir à peine nommée dans les *Exercices* publics ; nous voulons parler du cours de philosophie. Pontlevoy ne manquait pas de mettre en tête de ses *Exercices* [1] quelques pages résumant dans un latin élégant, les thèses de logique, de métaphysique et de morale qui avaient été traitées durant l'année et devaient être soutenues devant le public. Les pères de Sorèze passaient la philosophie sous silence. Cette lacune ne pouvait pas échapper au regard vigilant du sévère censeur que nous avons eu plusieurs fois l'occasion de citer. « Il manque aux programmes plusieurs choses essentielles, comme un abrégé de logique, de métaphysique et de morale », disait l'abbé Leroy, en 1777. Dom Ferlus lui répondit : « Ces abrégés manquent effectivement au programme, mais ils ne manquent pas à l'éducation. Il est de notoriété publique que la logique, la métaphysique et la morale se dictent et s'étudient à Sorèze ; seulement *des raisons particulières* ont déterminé le professeur à les retrancher de son exercice [2]. » Or, près de quarante ans plus tard, le même Ferlus avouait qu'au moment où il avait pris la direction de Sorèze, le cours de logique, de métaphysique et de morale « n'entrait pas dans le cadre que le collège avait autrefois adopté [3]. » Le dix-huitième siècle n'é-

[1] Voy. p. 1-8.

[2] Ferlus, *Réponse* etc., p. 24.

[3] *Lettre de Ferlus à M. de Lastours*, maire de Castres, le 25 mars 1812. Cependant les *Exercices* de 1777 portent en tête, pour la première fois, un « Essai sur la logique, la métaphysique et la

tait pas favorable, nous l'avons dit, à la métaphysique. Tout ce qu'il pouvait supporter en philosophie et même en religion, c'était la morale. Il professait un profond mépris pour la scolastique. Il sommait les instituteurs publics de ne plus élever la jeunesse dans ce *jargon barbare*. Il demandait aux sciences physiques, aux sciences mathématiques comprises jusqu'alors dans l'enseignement général de la philosophie de secouer ce joug, d'appliquer la méthode et les principes qui leur sont propres, de prendre désormais dans l'éducation la place occupée jusqu'alors par des études métaphysiques, où l'opinion ne voulait plus voir que de vaines questions de mots. Les Bénédictins qui, avec leurs contemporains, désiraient faire une part à toutes les connaissances nouvelles, qui, dans leurs programmes, donnaient la première et la plus large place aux sciences physiques et mathématiques, ne voulurent pas sans doute prendre sur eux de présenter au public une philosophie découronnée, dépossédée de son ancien empire sur les sciences, ni s'exposer en la rédigeant en français et sous une forme moins scolastique, à attirer sur eux les foudres de quelque docteur en Sorbonne. Ils s'arrêtèrent alors au parti extrême de la rayer de leur enseignement, ou du moins de l'ensevelir dans les cahiers de leurs professeurs. C'est Ferlus qui, n'ayant pas à compter avec les *raisons particulières* qui avaient entravé ses prédécesseurs jusqu'à la Révolution, eut le mérite de rétablir la philosophie dans les *Exercices* où

morale. » Comme le livre où l'abbé Leroy attaque le plan d'études de Sorèze avait paru cette année, il est probable que les Bénédictins de Sorèze avaient ajouté aux *Exercices* quelques notions de philosophie pour échapper aux critiques.

nous la voyons figurer sous le nom d'*idéologie*. Ce cours comprenait « la métaphysique, la logique et la morale[1]. »

Les pères de Sorèze, qui négligèrent avant 1789 de faire donner à leurs élèves des leçons de philosophie proprement dite, avaient cru sans doute remplir sous une autre forme cette lacune de leur enseignement. Les attaques croissantes des encyclopédistes contre la religion, avaient depuis longtemps démontré la nécessité de prémunir les élèves, par une forte instruction religieuse, contre les dangers qui attendaient leur foi dans le monde. Aussi, voyons-nous les directeurs de Sorèze introduire dans leur maison, dès 1775, un cours de religion qui était en même temps un véritable cours de philosophie[2].

IV

Aux yeux des Bénédictins, l'éducation eût été incomplète si, au programme que nous venons de faire connaître, ils n'avaient ajouté d'autres exercices et tout un ordre de connaissances plus ou moins négligées ailleurs. C'est ainsi que les arts d'agrément étaient cultivés avec un très grand soin dans leurs collèges. On y enseignait la musiqne et les élèves apprenaient à jouer des différents instruments selon leurs goûts et leurs préférences. Il y avait des cours de

[1] Voy. les *Exercices* publiés dans les dernières années de la Révolution.

[2] Voy. le programme de l'instruction religieuse à Sorèze dans notre livre : l'*Éducation morale et civique avant et pendant la Révolution*, in-8°, p. 126-127.

dessin auquel on rattachait les leçons de décoration, d'architecture et de perspective[1]. Au dessin, à la musique venait s'ajouter la danse [2]. On formait à la fois les élèves de Sorèze à ce qu'on appelait les danses de société et les danses de caractère. On leur faisait exécuter des ballets [3]. Un collège comptant ainsi parmi ses membres tant de musiciens et de danseurs, pouvait accueillir somptueusement les grands personnages qui passaient à Sorèze. Monsieur, frère de Louis XVI, y trouva une réception royale. Comme on exécutait devant lui un « motet à grand orchestre, le prince, ravi, fit connaître hautement sa satisfaction : « Sommes-nous à Paris ou à Versailles? dit-il à ses courtisans [4]. »

Le beau langage, l'usage d'une bonne prononciation, n'avaient pas moins d'importance que la grâce du maintien et la distinction des manières. On voulut atteindre ce résultat par des leçons de déclamation. Elles avaient pour but d'habituer l'élève à vaincre la timidité, à s'exprimer avec facilité et élé-

[1] Les *Exercices* de 1775 portent quatre classes de dessin. Ceux de l'an XII en signalent douze. — Pour la musique à Pontlevoy, voir *Exercices*, p. 60-63.

[2] « Aucun élève ne doit sortir de l'école, disent encore les *Exercices* de l'an XII, sans avoir pris des leçons de danse pour acquérir au moins de l'aisance et de la grâce dans la démarche, dans le maintien et la manière de saluer et de se présenter. »

[3] « Le sieur Marchant, maître de danse des écoliers du collège, fera exécuter quelques ballets de sa composition. » *Exercices* pour 1764. Les *Exercices* de 1784 portent « trois ballets » pour les séances solennelles de fin d'année. — Le programme de Pontlevoy pour 1772 (p. 63) porte : « Le sieur Mercier produira aux yeux du public les progrès de ses élèves, en les exerçant dans divers genres de danse ; on pourra les interroger sur les différentes positions, sur les pas qui composent le menuet, etc. »

[4] Ferlus, *Réponse*, etc., p. 19-22.

gance. Les Bénédictins eurent la préoccupation constante de donner une éducation complète, de tirer non seulement de l'esprit, mais du corps, tout ce qu'ils peuvent fournir [1]. Cette préoccupation de la distinction extérieure et des belles manières dans leurs élèves n'abandonna jamais les directeurs de Sorèze. Si, après comme avant la Révolution, ils les appliquent non seulement à l'art de la déclamation, à la danse, mais encore aux exercices militaires, au manège, à l'escrime, ce n'est pas dans le but de préparer des soldats à Louis XVI, au Directoire ou à Napoléon, c'est afin de les former à une belle tenue, à bien marcher, à développer la force et la grâce [2].

[1] Même après la Révolution, alors que les farouches niveleurs, altérés d'égalité, avaient tout fait pour l'obtenir, coupant au besoin les têtes qui dépassaient les autres, noyant dans des flots de sang, ensevelissant dans les ruines de la monarchie les différences de rang et les distinctions de caste; alors qu'avec une noblesse traquée, ruinée, décimée par la mort ou par l'émigration paraissaient avoir disparu à jamais les grandes manières, les grâces brillantes, les succès de salon; alors qu'un caporal de génie paraissait plus préoccupé de transformer la France en une immense caserne que de faire revivre Louis XIV, les maîtres de Sorèze n'en continuaient pas moins à cultiver chez leurs élèves ces dons extérieurs qu'ils avaient vus si appréciés sous l'ancien régime. C'est vers ce but que tendaient les leçons de déclamation, comme les leçons de danse. Du reste, les raisons se pressaient en foule pour démontrer l'importance d'un pareil cours. Ne fallait-il pas préparer les élèves à paraître avec honneur à cette tribune qui s'était dressée en France le jour même où s'était levée la liberté ? « L'art de s'énoncer avec grâce, disait Ferlus, de parler en public avec aisance et facilité, de rendre les plus beaux morceaux des orateurs et des poètes devient d'autant plus précieux que nous nous rapprochons davantage des peuples qui furent nos maîtres dans l'art de penser et de parler. » *Exercices* pour l'an VII, p. 131.

[2] *Exercices* pour l'an XII, p. 46 et seq. — L'escrime à Pontlevoy, loc. cit., p. 63.

Un collège qui avait un tel souci de tous les exercices du corps ne pouvait négliger la natation. Les enfants de Sorèze étaient de hardis nageurs et disputaient d'agilité et de vitesse pour remporter la victoire. « Parmi un grand nombre d'élèves qui se sont exercés à la nage pendant le temps des chaleurs, lisons-nous dans les *Exercices* de 1784 [1], les suivants ont concouru pour le prix. Les quatorze premiers ont nagé sans interruption pendant tout le temps fixé pour le concours, temps borné à trois quarts d'heure pour ne pas trop fatiguer les nageurs. » Les Bénédictins ne s'étaient pas laissé arrêter par les objections de certains maîtres de l'Université de Paris opposés à cet exercice, sous prétexte que c'est dans les rangs des habiles nageurs qu'on rencontre d'ordinaire le plus de noyés. Ils avaient même fini par rendre public ce concours nautique, et nous voyons, par les *Exercices* de l'an XII, que c'est à l'époque de la distribution solennelle des prix et sous les yeux des parents que les plus hardis champions se disputaient la victoire.

Ces différents soins donnés au corps étaient complétés à Sorèze par les exercices spéciaux de la gymnastique proprement dite. Cette gymnastique que tant d'écrivains appelaient dans les collèges, en invoquant les souvenirs de la Grèce et de Rome, avait ici droit de cité. L'éducation forme le cœur, disait Ferlus, l'instruction éclaire l'esprit, la gymnastique forme le corps, développe la force, la grâce, la souplesse. « Il faut surtout rendre les enfants vertueux et ins-

[1] P. 92.

truits, mais aussi les rendre forts, agiles, bien tournés, c'est l'ouvrage de la gymnastique [1]. Cet art, si cultivé chez les anciens, a été entièrement oublié chez les modernes. *On a commencé à le rappeler dans l'école de Sorèze.* » C'est dans cette maison qu'on a encouragé la danse, dont les maîtres s'attachent surtout à développer les grâces, l'escrime qui donne l'aplomb, la souplesse et l'agilité, les manœuvres militaires qu'on fait en grand et avec une précision peu commune, « la nage dont tous les élèves reçoivent des leçons et à laquelle, dans la saison, ils se livrent deux fois par jour, les courses militaires dans lesquelles, le sac sur le dos, le fusil sur l'épaule, les élèves font des routes de cinq à six lieues, vont visiter les villes voisines, y donnent des fêtes et prennent une idée des manufactures et de l'urbanité qu'ils trouvent dans leurs hôtes. »

V

Le lecteur peut maintenant embrasser dans toute son étendue le vaste plan d'éducation inauguré à

[1] Ferlus (*ibid.*) distingue quatre choses principales dans un collège bien organisé : « l'éducation, l'instruction, la gymnastique, le régime. » A Sorèze, chaque élève couchait dans une chambre séparée, dont la clef était entre les mains du veilleur. Vingt-quatre femmes venaient tous les matins peigner les élèves et les coiffeurs tenaient leurs cheveux en bon état. Ils changeaient de linge deux fois par semaine. La nourriture comprenait : à dîner, la soupe, un bouilli ou un rôti, une entrée, un dessert ; le soir, deux plats de viande, d'œufs ou de légumes et un dessert, du vin trempé de deux tiers d'eau, demi-livre de pain au déjeuner, autant au goûter. — La pension était de 1,000 livres, plus le trousseau. Ferlus, *Prospectus*.

Sorèze par dom Fougeras et développé successivement par ses successeurs. Le programme déjà suivi avant la Révolution avait donné à ce collège un caractère véritablement encyclopédique. On y comptait, sous dom Despaulx, cinq maîtres externes chargés des classes de lecture, de grammaire élémentaire latine et française, de la septième, de la sixième et de la cinquième. Les régents des classes supérieures, ainsi que les professeurs de mathématiques spéciales, de physique et d'histoire naturelle étaient au nombre de douze et appartenaient tous à la congrégation[1]. Trois laïques enseignaient les mathématiques élémentaires, le dessin géométral, la fortification et la topographie. On comptait en outre trois maîtres de langues vivantes, huit de musique, cinq d'écriture, trois de dessin ou de peinture, trois d'escrime, trois de danse, un d'équitation, en tout quarante-six professeurs[2]. Ce personnel était déjà très considérable et on travaillait encore à l'augmenter. Le professeur de rhétorique écrivait, le 20 octobre 1789, au comité ecclésiastique : « L'école de Sorèze trouve qu'il manque encore bien des choses à son établissement et elle a dépensé un *million*. Elle voudrait augmenter encore

[1] Parmi les maîtres bénédictins qui eurent le plus de réputation à cette époque, on peut citer : dom La Chapelle ; dom Saint-Julien, professeur très distingué de physique et d'astronomie ; dom Dulau, mécanicien habile, que l'émigration fit plus tard libraire à Londres et qui inspira, dit-on, à Chateaubriand l'idée mère du *Génie du christianisme ;* dom Reboul, chargé des mathématiques spéciales et auteur de plusieurs traités sur cette matière ; dom Amoreux, habile dessinateur-naturaliste ; dom Lamée, fondateur à Sorèze de la classe d'histoire naturelle et du cabinet de minéralogie. V. Anach. Combes, op. cit., p. 41.

[2] Anacharsis Combes, op. cit., p. 36-37.

le nombre des maîtres séculiers, et elle en paye pour cinquante mille livres[1]. » Sorèze possède « un cabinet de physique, un laboratoire de chimie, un observatoire, une collection d'histoire naturelle, un salon d'exposition, un bassin de natation, un arsenal, etc. Il compte vingt classes de mathématiques, autant de littérature et d'histoire ». Les élèves qui apprennent les langues sont partagés par divisions de « sept à huit au plus », pour que les maîtres puissent « diriger et suivre pas à pas la marche de leurs disciples ». Aucune science ne manque à cette vaste synthèse, et le lecteur ne peut qu'être ébloui en entendant de la bouche même de Ferlus l'énumération des cours compris dans le plan d'études amené à son plein développement. C'étaient la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, l'analyse, la statique, la navigation, la géométrie descriptive, la stéorotomie, l'art de lever les plans, la fortification, l'architecture, la physique, la chimie, l'astronomie, l'histoire naturelle et ses branches, la géographie, la statistique, l'histoire générale, la chronologie, les différentes parties de la littérature, la déclamation, le grec, le latin, le français, l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le dessin de figure et de paysage, la pein-

[1] L'homme qui tenait ce langage était dom Ferlus, celui-là même qui, lors de la retraite de dom Despaulx en 1790, allait prendre la direction du collège et le maintenir à travers tous les orages de la Révolution. Loin de se laisser décourager par la difficulté des circonstances, Ferlus voulut accroître encore l'héritage de ses prédécesseurs ; à leur programme déjà si vaste il ajouta un cours et un jardin de botanique, les leçons de déclamation dont nous avons parlé, l'espagnol qui manquait à l'enseignement des langues vivantes, le commerce, la tenue des livres, enfin des leçons d'idéologie qui comprenaient la logique, la métaphysique et la morale.

ture au pastel et en miniature, le lavis à l'encre de Chine et en couleur, la topographie, le dessin d'architecture et de fortification, la musique vocale, le violon, le violoncelle, le haut bois, la clarinette, la flûte, le cor, le clavecin, la danse, l'escrime, les manœuvres militaires et la nage [1].

Voilà donc le programme qu'avait pu concevoir et réaliser un collège de l'ancien régime dirigé par des moines. Ce qui frappe tout d'abord dans le plan d'éducation des Bénédictins de Saint-Maur, c'est la hardiesse et l'indépendance des vues qui ont présidé à sa conception. La plupart des réformes introduites dans l'enseignement étaient indiquées, demandées, nous l'avons vu, par l'opinion publique; mais autre chose est la théorie, autre chose la pratique; autre chose est de signaler dans un livre des perfectionnements qu'on n'a pas la responsabilité d'accomplir, autre chose est de réaliser tous ces désirs, de répondre à toutes ces aspirations, de les dépasser même, de devancer l'opinion et de montrer en plein exercice un programme d'études dépassant par ses proportions toutes les exigences de l'esprit public. Les réformateurs voulaient abréger le temps consacré au latin : les pères de Sorèze crurent arriver à ce résultat par les procédés que nous avons fait connaître, surtout par l'usage de la traduction immédiate et toujours prépondérante dans les classes. On voulait donner une grande importance aux connaissances nouvelles et fonder des collèges encyclopédiques : les Bénédictins de Saint-Maur créèrent ces écoles et y firent aux sciences la première place. On voulait que l'éducation

[1] Ferlus, Archives nationales, cartons du Comité ecclésiastique.

physique marchât de front avec l'éducation intellectuelle : les pères de Sorèze y consacrèrent tous leurs soins. On voulait apprendre aux enfants les arts d'agrément : les pères de Sorèze n'en négligèrent aucun ; ils organisèrent des danses, des ballets dans une maison qui portait encore le titre de séminaire ; cela fit même scandale, et dom Fougeras, le véritable créateur de ce vaste système d'études, dut se retirer brusquement devant les clameurs que souleva cette innovation.

Mais telle était la faveur du public pour ce nouveau genre d'éducation, telle était la force de l'opinion réclamant la réforme des anciens collèges, que les successeurs de dom Fougeras à Sorèze furent tous conduits à maintenir, à développer même le plan que ce hardi éducateur avait inauguré avec tant d'éclat. Tout souriait à cette école qu'un vent favorable poussait vers de hautes destinées. Comme elle avait pressenti les besoins du siècle et réalisé dans ses murs tout ce que l'imagination la plus ardente pouvait rêver en fait d'instruction, le navire qui portait sa fortune surnagea parmi les orages de la Révolution française, moins encore parce que son pilote, son directeur, l'ancien bénédictin dom Ferlus, embrassa avec ardeur les principes démocratiques, que parce que les assemblées révolutionnaires trouvèrent réalisées dans ce collège les principales réformes qu'elles voulaient faire triompher partout ailleurs.

Les parents partageaient sur ce point les sentiments de leurs enfants. Tout se réunissait ici pour frapper leur imagination. Dans un temps où la faveur abandonnait les langues anciennes pour se porter vers les connaissances nouvelles, dans un siècle où

les pères et surtout les mères attachaient moins de prix aux fortes études qu'aux grâces extérieures et aux belles manières, un collège faisant profession d'enseigner toutes les sciences et de former ses élèves pour le monde était assuré d'un éclatant succès. Quel ne devait pas être l'enthousiasme des parents pendant ces exercices publics qui, durant trois jours, déployaient une magnificence qu'on ne voyait nulle part ailleurs! Comment assister à ces représentations dramatiques longuement préparées [1], à ces ballets, à ces concerts exécutés par des centaines de musiciens et de danseurs; comment voir défiler ces jeunes bataillons faisant leurs mouvements avec un précision toute militaire [2], sans être plus ou moins ébloui, et comme on comprend les transports des populations impressionnables du Midi devant des fêtes que seule la congrégation de Saint-Maur avait su organiser avec une telle splendeur [3]! Quelle est la mère qui, dans ces exercices publics, voyant son fils danser avec grâce, traverser avec agilité le bassin à la nage, monter à cheval, faire de l'escrime, se présenter sur la scène avec aisance, déclamer avec dignité aux applaudissements d'un vaste auditoire, répondre avec bonheur sur les diverses matières portées au programme, en présence des grands personnages qui pré-

[1] « Aucun père n'assiste à ces représentations sans désirer que son fils soit en état d'être acteur. » Paroles de Ferlus.

[2] Les *Exercices* de 1775 signalent le maniement des armes, suivant l'ordonnance de 1774, par 84 élèves, parmi lesquels 12 ont le titre d'officier.

[3] Les *Exercices* de Pontlevoy avaient aussi un très grand éclat. « La distribution des prix sera précédée d'un plaidoyer, d'un dialogue et d'autres amusements, ornés de chants et de danses. » 1772 p. 10.

sidaient ces solennités, quelle est la mère qui ne devait pas se trouver heureuse de l'avoir placé dans une telle école ?

Ce pompeux appareil qui, en rehaussant tous les ans la fête des lettres et des arts, venait renouveler l'ardeur des élèves et l'enthousiasme des parents, avait donné tant de célébrité aux exercices publics de Sorèze, que cette maison fut plus d'une fois en butte aux rivalités et aux jalousies. On relevait avec amertume ce que certains de ces usages présentaient au premier abord d'étrange et d'extraordinaire. « Un collège ne peut être une ville de guerre ou une citadelle », disait-on, et alors, invoquant le souvenir de saint Benoît, on ajoutait en s'adressant aux Bénédictins de Saint-Maur : « Si votre digne patriarche revenant sur la terre eût été conduit à Sorèze le jour de la distribution des prix, quel eût été son étonnement à la vue de tant de jeunes gens sous les armes et rangés en bataille !... S'il eût aperçu d'un côté six champions, de l'autre un grand orchestre, de l'autre une bande de danseurs, qu'eût-il pensé du supérieur d'une semblable maison? » Dom Ferlus répondit : « Si notre patriarche revenait sur la terre, il irait d'abord nous chercher dans nos déserts, et, les trouvant défrichés, peuplés, voyant des villes à l'endroit des rochers et des forêts, des hommes à la place des bêtes fauves, les arts et les sciences là où régnait la barbarie, il nous aurait reconnus pour ses disciples. Si son admiration l'avait conduit à Sorèze : Oh ! mes enfants, se serait-il écrié, vous avez agrandi l'œuvre dont j'avais jeté les fondements, vous avez répandu l'instruction et les lumières et vous avez fait dans l'éducation une révolution... Ce n'était pas assez

d'avoir compris que *la méthode de l'enseignement était asservie au joug de la routine et de l'ignorance,* il fallait encore avoir le courage de renverser l'obscure idole que la superstition avait élevée; vous avez fait un immortel lycée d'un lieu sauvage et désert... Laissez crier l'envie [1]. »

Un tel langage n'était pas de nature à la faire taire. Dire qu'avant la mise en œuvre du plan de Sorèze la méthode d'enseignement était asservie au joug de la routine et de l'ignorance, c'était blesser au cœur l'*Alma mater* et les défenseurs de l'Université de Paris. L'abbé Leroy, l'abbé Proyart, l'abbé Gosse, dans leurs attaques contre l'*éducation à la moderne*, font clairement allusion aux Bénédictins de Saint-Maur, quand ils ne les prennent pas à partie directement. Les Pères de Sorèze répondaient en montrant leurs succès. Ces succès furent grands, éclatants, moins par le nombre des élèves que par la qualité même de ces élèves accourus de tous les points du monde, que par le caractère même d'un enseignement encyclopédique couronné chaque année par des fêtes d'une splendeur inouïe [2]. Les délégués des États du Languedoc aimaient

[1] Ferlus : *Réponse* etc. p. 92 et seq.

[2] Le collège Louis-le-Grand, quand il était tenu par les Jésuites, et depuis, les principaux collèges de l'Université de Paris en 1789 comptaient plus d'élèves que Sorèze; il est vrai, qu'à l'exception de Louis-le-Grand, la plupart de ces élèves étaient externes. Sorèze qui comptait 220 élèves à l'arrivée de dom Despaulx en 1767, en avait 400 en 1789. Ce chiffre ne fut jamais de beaucoup dépassé. Quant à la nationalité des élèves, en 1767 on comptait 72 étrangers (espagnols, européens ou américains) sur 200 élèves. En 1789, tandis que le nombre des Espagnols a baissé, le chiffre des Américains s'est élevé à 80, par suite de la popularité que la guerre des *États-Unis* a donnée à la France. En 1812, on comptait 6 Américains et 11 Espagnols sur 233 élèves; en 1816, 43 Américains et 14 Espagnols sur 410 élèves, véritable apogée numérique

à présider ces exercices ; les grands, les rois mêmes en acceptaient volontiers la dédicace. Les princes qui venaient visiter l'école se plaisaient à dire, en la quittant, comme le frère de Louis XVI : « Messieurs, les moments les plus agréables de ma route sont ceux que j'ai passés à Sorèze [1]. » Enfin, les hommes qui avaient dirigé ce collège pendant un demi-siècle étaient connus dans les deux mondes. Pendant la Révolution, cette célébrité même sauva la vie à plusieurs et leur valut de grands honneurs, lorsque l'ordre et un gouvernement régulier furent rétablis en France.

VI

N'y a-t-il quelque ombre à ce brillant tableau ? Nous venons de voir l'immense succès, et en quelque sorte la gloire de Sorèze, la célébrité de ses maîtres, le bonheur des enfants, l'enthousiasme des parents. Mais ne convient-il pas de se demander quelle était la situation particulière, quelle était la vraie force des études classiques dans cet enseignement encyclopédique ? N'est-ce pas une loi fatale que tout programme, à mesure qu'il s'étend, perde en profondeur

de l'école de Sorèze. En 1825, 84 Américains et 18 Espagnols sur 318 élèves. Sous François Ferlus, on vit à Sorèze des élèves venus de la Grèce, de la Hollande et de la Pologne.

Pour la proportion de la noblesse et du tiers-état à Sorèze, en 1770, sur 220 élèves, 170 avaient le titre et le nom de gentilshommes, 32 appartenaient à la bourgeoisie. Deux ans après, sur 271 élèves il y avait 194 enfants nobles et 77 fils de bourgeois. En 1789, le tiers-état l'emporte, ses enfants comprennent les deux tiers des élèves, et la noblesse l'autre tiers. V. Anach. Combes, op. cit., p. 10, 39, 114, 118, 198, 244, 249, 262.

[1] Paroles citées par Ferlus, *Réponse*, etc.

ce qu'il gagne en superficie ? L'éducation littéraire ne devait-elle pas souffrir de la concurrence de tant de sciences nouvelles qui avaient pris place dans le cadre de l'année scolaire ? La distribution du temps avait été, il est vrai, admirablement conçue. La journée était partagée de façon à ce que les exercices physiques vinssent reposer l'élève des fatigues intellectuelles, et dom Ferlus pouvait répondre, en 1777, aux détracteurs de Sorèze : « Le manège, les armes, la danse, l'exercice militaire, etc., n'occupent que les moments perdus, les heures de récréation, le vide des jours de congé [1] ». Les directeurs, afin d'arriver à parcourir le cercle d'études si variées, faisaient tous leurs efforts pour retenir les élèves pendant les vacances. Néanmoins, malgré cet heureux emploi du temps permettant d'établir comme une sorte d'équilibre entre les occupations intellectuelles et les exercices physiques, il nous paraît

[1] Ferlus : *Réponse*, etc., p. 33.

La journée était ainsi divisée sous dom Despaulx : 1° une étude générale de sept quarts d'heure ; 2° demi-heure de récréation ; 3° deux heures consacrées aux langues anciennes ainsi qu'à l'histoire, la géographie, la littérature française ; 4° un quart d'heure de récréation ; 5° deux heures partagées en quatre demi heures pour les parties secondaires de l'enseignement et les arts d'agrément ; 6° dîner ; 7° une heure de récréation ; 8° deux heures un quart de langues anciennes pour les élèves au-dessous de la troisième, et une heure un quart seulement pour ceux des classes supérieures, avec une heure d'étude spéciale de physique ou d'histoire naturelle ; 9° récréation d'une demi heure consacrée au goûter ; 10° deux heures divisées comme celles du matin et destinées aux mêmes objets d'enseignement. Dans cette distribution, le travail préparatoire aux classes se faisait dans l'étude du matin et l'étude générale de la fin du jour était remplie par des exercices gymnastiques ou des arts d'agrément qui reposaient l'élève de douze heures d'occupation. — V. Anach. Combes, op. cit., p. 37-38.

difficile d'admettre qu'au point de vue particulier de l'éducation classique, l'école de Sorèze pût supporter la comparaison avec les collèges de Paris. Nous avons vu plus haut un défenseur de l'*Alma mater* affirmer qu'un bon quatrième de l'Université battrait facilement un rhétoricien de Sorèze. Dom Ferlus trouva cette prétention impertinente, et elle l'était; cependant, par suite de l'amoindrissement qu'on avait fait subir dans l'école à l'étude du latin, en le rendant facultatif, en substituant presque exclusivement la traduction aux exercices de composition, en remplaçant les vers latins par les vers français, en faisant marcher de pair les sciences et les lettres, en se vantant enfin d'avoir échappé à la vieille *routine* des collèges et d'arriver au même but par un chemin moitié plus court, tout semblait concourir à affaiblir chez l'élève l'espèce de religion qu'on lui avait inspirée jusqu'alors pour les langues anciennes, et aussi la volonté de s'y rendre habile. Ce même écolier auquel on avait enlevé le culte, ou si l'on veut la superstition du latin, se voyait appelé à des exercices agréables, n'exigeant nulle attention, où le corps avait plus de part que l'esprit, à l'équitation, à l'escrime, à la gymnastique, à la danse, à la déclamation. N'était-il pas tout naturel qu'il aimât mieux préparer un ballet que suer sur un thème, qu'il fût tenté de sacrifier à son cheval Tacite et même Virgile ? Cette importance accordée à l'éducation physique sous toutes ses formes, devait prendre dans la distribution de la journée un temps, et dans l'esprit des élèves une place qui diminuait d'autant les heures des études purement scientifiques et littéraires. Aussi, lorsque sous la Restauration un sentiment d'hostilité contre le directeur de

Sorèze, Raymond Ferlus, provoqua une enquête sévère, on accusa « les arts d'agrément, les exercices du corps, l'habitude des représentations théâtrales, les fêtes et les bals », de faire perdre un temps nécessaire à des occupations plus sérieuses. Enfin, la liberté laissée aux élèves de suivre ou de ne pas suivre les classes de latin, de se tracer en quelque sorte à eux-mêmes, ou de se faire donner, d'après leurs goûts et les préférences de leurs parents, ces billets de classe que leurs inconvénients firent supprimer depuis, risquait de porter un certain trouble dans la marche générale, et placer l'école dans des conditions telles que fatalement elle devait former plus d'hommes du monde ou d'hommes de science que de lettrés [1].

C'est la loi de toutes les institutions humaines de ne pouvoir jamais atteindre la perfection, de voir certains progrès accomplis compensés par la perte de certains avantages, de rester enfin, dans leur développement et leur histoire, tributaires des événements et des révolutions qui aident à leur prospérité ou poussent à leur décadence. Le prestige qui avait entouré Sorèze au dernier siècle, qui en avait fait une école unique au monde, devait s'évanouir en partie avec la

[1] Cependant avant 1789 cette école, grâce à ses méthodes et à la sollicitude dont le nombre de ses professeurs lui permettait d'entourer toutes les parties de l'enseignement, formait des sujets pour toutes les carrières publiques, et Ferlus pouvait écrire pendant la Révolution : « Les élèves de Sorèze peuplent le corps du génie, d'artillerie, de marine, et toutes les classes de la société qui exigent des connaissances étendues. » Dans notre siècle le collège de Sorèze, de 1805 à 1840, a envoyé 113 élèves à l'école polytechinque. Le plan d'études de Sorèze, suivi sans interruption jusqu'en 1840, fut assez profondément modifié à partir de cette époque et abandonné en 1854. On continua cependant à unir les exercices du corps et les arts d'agrément à l'instruction classique.

société brillante qui se pressait à ses exercices et s'enivrait de ses fêtes. Les belles manières, les grâces du corps, la déclamation, la danse, tous ces dons extérieurs que les Bénédictins de Saint-Maur cultivaient chez leurs élèves et auxquels les Ferlus continuèrent à donner tant de soin dans le premier quart de notre siècle, perdaient de leur importance chez un peuple mêlé, broyé par la Révolution, dans une démocratie altérée d'égalité, ombrageuse, incapable de supporter une aristocratie quelconque. Tandis que la brillante éducation physique donnée à Sorèze n'avait plus le même prix aux yeux de l'opinion, les connaissances auxquelles cette école avait la première offert l'hospitalité la plus large, étaient entrées partout dans le plan de l'instruction publique. On pouvait désormais, sans aller les chercher dans un coin du Languedoc, prendre dans le lycée voisin ce grade de bachelier ou cette science des x nécessaires à quiconque voulait devenir ingénieur, officier, avocat ou médecin. Sous le double effet de la concurrence et de la transformation de la société, l'étoile de Sorèze allait pâlir.

Ce collège n'en gardera pas moins l'honneur d'avoir attiré pendant un demi-siècle des élèves des deux mondes, d'avoir conçu un plan d'éducation très hardi, d'avoir le premier essayé de faire, à côté du latin, une vaste place à toutes les connaissances nouvelles, aux sciences physiques et mathématiques, aux langues vivantes, à la géographie, à l'histoire, de s'être souvenu que l'homme est composé d'un corps et d'une âme, d'avoir fait à l'éducation physique sa part comme à l'éducation intellectuelle, enfin d'avoir tenté de faire aimer le séjour de l'école aux élèves et, à force de sollicitude pour leur santé et

leur bien-être, à force d'air et de lumière. de distractions et de fêtes. d'y avoir réussi. Cet éclatant exemple doit nous rendre modérés dans les comparaisons que nous établissons entre nous et nos pères. dans les prétentions que nous pourrions avoir d'avoir trouvé hier le véritable système d'éducation. Les exemples de l'école Monge, de l'école Alsacienne, sont des essais relativement modestes en comparaison d'un enseignement donné pendant cinquante ans à Sorèze avec un retentissement qui porta la renommée de ce collège au delà des mers. enseignement où les inspecteurs généraux de 1800. alors qu'il s'agissait de reconstituer les études en France, trouvèrent, selon leur expression. « un modèle colossal à imiter. » Le programme que nous venons de faire connaître dans toutes ses parties, était si varié. si vaste. il avait prévu à ce point tous les progrès. toutes les aspirations de l'avenir. que nous pourrons sans doute perfectionner les méthodes. profiter des lumières que le temps a apportées dans l'enseignement des sciences, mais qu'il serait bien difficile à notre époque de le reprendre avec cet éclat que surent lui donner durant un demi-siècle des moines de l'ancien régime.

LIVRE III

LES ÉTUDES CLASSIQUES & L'OPINION EN 1789

CHAPITRE PREMIER

La foi en l'ancien système d'études est profondément ébranlée. — Vœux des cahiers de 89

I. La foi en l'ancien système d'études est profondément ébranlée — II. Les cahiers de 89 et l'enseignement.

I

En voyant avec quel empressement les différents maîtres accueillaient ainsi tous les progrès et réalisaient dans certains collèges les plus vastes programmes, on se demande si l'opinion, qui durant le cours du siècle avait demandé tant de réformes, n'était pas satisfaite, si à la veille de la Révolution, si, en 1789, les corps enseignants ne pouvaient pas compter sur les suffrages de la nation et par là même être assurés de leur avenir. Nous avons suivi la polémique soulevée au sujet des anciennes méthodes.

A côté des vœux les plus raisonnables, des demandes les plus justes, nous avons rencontré des attaques violentes et passionnées, des utopies et des chimères. Néanmoins, ce qui s'est dégagé nettement de toutes ces théories, de toutes ces discussions, c'est qu'on voulait à tout prix réduire le temps consacré aux langues anciennes, faire une large place à l'étude du français, de l'histoire, des langues vivantes et surtout des sciences mathématiques et naturelles, créer enfin l'éducation physique et entourer d'une particulière sollicitude tout ce qui s'y rapporte [1].

Les corps enseignants s'étaient mis à l'œuvre, et bien que ceux chargés d'appliquer ces systèmes aient de la peine à suivre ceux qui n'ont qu'à les inventer, nous les avons vus désireux de mettre leurs programmes au niveau de tous les progrès et en train d'y réussir. L'Université s'est montrée à nous suivant dans l'éducation littéraire les exemples, les préceptes de Rollin et, sous l'impulsion de quelques hommes éminents, l'abbé Nollet, l'abbé La Caille, l'abbé Haüy, l'abbé Sigorgne, faisant de jour en jour une plus large place à l'enseignement scientifique. Les prêtres séculiers qu'elle envoyait prendre la direction des collèges de province y apportaient, avec l'investiture morale et tout le prestige de l'*Alma mater,* les lumières qu'ils avaient puisées dans son sein. L'Oratoire, où toujours la culture des lettres était restée en honneur, où d'habiles humanistes se passaient de génération en génération les traditions du goût et le

[1] Il y eut aussi dans ce siècle un grand courant d'opinion pour demander l'enseignement de la morale et ce que nous appelons aujourd'hui l'éducation civique. Voy. notre ouvrage : *L'éducation morale et civique avant et pendant la Révolution*, 1700-1789.

sentiment du beau, avait de bonne heure introduit dans ses collèges l'étude de la langue française et de l'histoire nationale. Certaines congrégations, parmi celles qui avaient pris la direction des écoles militaires, semblaient plus avancées encore dans la voie des innovations et des expériences. Les Doctrinaires enseignaient à La Flèche tout ce qui était demandé par le siècle, et les Bénédictins de Saint-Maur, en établissant à Sorèze un collège encyclopédique, semblaient avoir voulu porter aux hommes d'avant-garde le défi de signaler une seule branche d'instruction publique qui ne fît pas partie de leur programme. On le voit, l'audace ne manquait ni d'un côté ni de l'autre, ni du côté des réformateurs, ni du côté des maîtres de l'enseignement. L'étendue des progrès déjà accomplis pouvait donner la mesure de ceux qu'on allait réaliser encore. Il semble que dans ces conditions les meneurs de l'opinion, les initiateurs des temps nouveaux auraient pu se montrer favorables à des maîtres prêts à toutes les réformes et qui avaient si bien mérité de la patrie. Nous savons par l'histoire que cette espérance fut trompée.

Le premier effet des polémiques que nous avons fait connaître avait été tout d'abord le trouble et l'agitation des esprits, en ce qui touche à l'instruction publique. « Il paraît que par rapport aux vues d'éducation, disait La Chalotais en 1762, il y a dans le public de l'Europe même une espèce de fermentation. [1] » Cette fermentation ne fit que s'accroître avec les années et, dans ce conflit d'idées, dans ce choc de discussions ardentes, la foi en la bonté des méthodes

[1] La Chalotais, *Essai d'éducation nationale*, p. 34.

et des programmes suivis jusqu'alors fut profondément ébranlée. Les hommes qui avaient attaqué le vieux système d'études étaient les maîtres de l'opinion, les arbitres de la renommée. C'étaient, nous l'avons vu, Diderot, Condillac, d'Alembert, Voltaire, — et comment Diderot, Condillac, d'Alembert, Voltaire pouvaient-ils avoir tort [1] ? Aussi se forma-t-il rapidement une conviction presque universelle que l'organisation de l'instruction était défectueuse. « Le cri général, dit un contemporain, est qu'il règne un vice dans notre éducation [2]. » Il fallait donc se frayer des voies nouvelles et tracer, d'après un autre *plan*, le programme des études publiques. Chercher un plan, trouver un plan, déterminer un plan : voilà le *desideratum* de tous les réformateurs, voilà la demande qui revient à chaque instant sous la plume des écrivains. Quel est le but que poursuit La Chalotais dans son livre sur l'éducation nationale ? c'est de marquer le « meilleur plan d'études pour l'éducation de la jeunesse » et la méthode à suivre « pour remplir ce plan [3]. » Partout, dit à son tour Guyton de Morveau [4], « on médite un plan général qui puisse en quelque sorte servir de manuel aux instituteurs. » En 1768, le président Rolland donne pour titre à un de ses écrits : *Plan d'éducation*. Quatre ans plus tard, le clergé de France se

[1] « Quelles impressions ne font pas sur un certain public ces discours et ces écrits de MM. d'Alembert et de Condillac ! Quelle prévention dans les esprits ne jettent-ils pas contre les Universités et les collèges ! » Leroy : *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris sur l'éducation publique*, 1777 (p. 247-248).

[2] Fleury : *Essai sur les moyens de réformer l'éducation*, 1764, p. 27.

[3] La Chalotais, *ibid.* p. 36.

[4] *Mémoire sur l'éducation publique*, 1764.

met aussi à réclamer un plan. « Un cri général se fait entendre, dit-il, dans l'Assemblée de 1772. On demande de toutes parts un plan d'éducation qui soit propre à éclairer les esprits, à inspirer des sentiments, où les lettres humaines conduisent à la connaissance et à l'amour des devoirs, capable enfin de former une génération de citoyens et de véritables chrétiens. » Enfin, Malesherbes, durant son second ministère, avait chargé Marmontel de lui préparer un plan d'instruction publique [1].

Quel était donc ce plan mystérieux, ce fameux programme devant enfin satisfaire l'opinion et régénérer les études en France ? Nul ne pouvait le dire d'une façon bien précise. La confiance en l'ancien système était ébranlée, on voulait à tout prix des réformes, mais il paraissait impossible de s'entendre sur leur objet et leur étendue. C'est que les événements avaient singulièrement embrouillé un problème assez complexe par lui-même. La question du personnel enseignant, la question des programmes d'enseignement se mêlaient, s'enchevêtraient pour la première fois et rendaient en quelque sorte impossible une solution générale. Du Lau, archevêque d'Arles, constatait cette situation dans l'Assemblée du clergé de 1780. « La nécessité de réformer l'éducation publique est avouée, disait-il, par la nation entière et le législateur lui-même », mais on est loin de s'entendre sur les moyens. L'archevêque d'Arles présentait alors le tableau des solutions diverses et souvent contraires qu'on avait prônées tour à tour [2]. Au milieu de ce

[1] *Mémoires* de Marmontel, liv. XI.

[2] « La nécessité de réformer l'éducation publique, disait Du

choc des opinions, l'Assemblée de 1780 ne voulant pas prendre de décision sans être parfaitement éclairée. résolut, nous l'avons dit, de consulter tous les évêques de France, sur « le *plan* d'éducation. »

On le voit. la nation n'avait plus foi en l'ancien système d'études ; de toutes parts les écrivains et le clergé lui-même demandaient *un plan d'éducation*. On paraissait croire, à la veille de la Révolution, que la jeunesse avait été élevée sans aucun *plan* et on en

Lau, archevêque d'Arles, dans l'Assemblée de 1780, est avouée par la nation entière et le législateur lui-même ; » mais on est loin de s'entendre sur le choix des moyens. « Bien des gens regardent comme une spéculation illusoire et même dangereuse de vouloir soumettre à la loi de l'unité la police et la direction de tous les collèges. Ceux-ci pensent que des maîtres particuliers et isolés, mais réunis par les liens de la vie commune, sous les yeux et l'inspection d'un principal vigilant, perpétueraient la génération des bons instituteurs; ceux-là estiment que les écoles publiques ne fleuriront jamais d'une manière durable qu'autant que l'enseignement sera confié à des corps. Parmi ces derniers, les uns désirent appeler au gouvernement des collèges les ordres réguliers et lier ainsi plus étroitement encore l'intérêt de la patrie à leur conservation, les autres croient que les communautés séculières formeraient avec plus de succès la jeunesse aux *devoirs de citoyens* que des réguliers morts au monde et distraits par la pratique des observations monastiques. Il en est qui jetteraient volontiers les fondements d'une congrégation nouvelle destinée à ces fonctions utiles, congrégation qui serait avec le temps une pépinière abondante de principaux, de régents et de sous-maîtres pour toutes les parties du royaume. Enfin, quelques personnes ne bornant pas à l'enceinte obscure des collèges particuliers l'activité de leur zèle, prennent un vol plus hardi et demandent que le flambeau de la réforme luise d'abord au sein même des Universités qu'ils prétendent avoir dégénéré de leur gloire antique et primitive. » Même divergence d'idées sur les bureaux établis par l'édit de 1763: les uns les regardent comme « le fléau des collèges; » d'autres pensent qu'on pourrait arriver à les rendre utiles en les modifiant, en faisant une plus large part à l'autorité des évêques et des principaux. Procès-verbal de l'Assemblée de 1780, p. 792-795, 1451-1452.

voulait un, de même qu'on allait réclamer à grands cris une constitution, comme si la France n'en avait pas eu jusqu'alors. Vainement l'Université prétendait-elle avoir un plan ; vainement présentait-elle ses statuts, le *Traité* que Rollin lui avait laissé en héritage comme le vrai code de l'enseignement, enfin la liste même des auteurs pour toutes les classes qu'elle avait adressée, en 1762, au Parlement de Paris ; vainement montrait-elle les élèves sortis de ses collèges dans les plus hautes situations de l'État et dans toutes les classes de la société ; vainement l'abbé Proyart s'écriait-il au sujet du plan demandé par les agents du clergé : « Mais ce plan d'éducation n'est pas étranger à la France, c'est précisément celui que se propose l'Université de Paris, c'est celui auquel je lui sais gré de m'avoir autrefois assujetti comme disciple et comme maître [1] » : ces essais de défense, ces tentatives pour éclairer l'opinion étaient impuissants à combattre l'effet d'une prévention universelle, et l'abbé Proyart lui-même est obligé de parler, en 1785, « du mécontentement général... du discrédit où sont tombés la plupart des collèges [2]. » L'impopularité avait engendré le mépris. Si nous en croyons Mercier, dans son *Tableau de Paris* [3], on ne tarissait pas en plaisanteries sur les pédants routiniers qui instruisaient la jeunesse ; collège et platitude étaient devenus synonymes. Cette désaffection, en se propageant, portait le trouble dans les rangs des professeurs qui en arrivaient à douter d'eux-mêmes et étaient tentés de rougir de leur état.

[1] Proyart, *de l'Éducation publique*, 1785, p. 114-115.
[2] *Ibid.*, p. 14.
[3] T. II et V.

II

La nation, réunie dans ses comices en 1789, se montra, elle aussi, préoccupée, tout en parlant avec éloge des anciens maîtres, de tracer un nouveau plan d'études, de réformer l'éducation. On serait avide de savoir quel fut, à cette époque mémorable où les esprits, regardant à la fois le passé et l'avenir, consignèrent dans les fameux cahiers les vœux qui devaient corriger les abus de l'un et préparer l'autre, l'idéal d'enseignement proposé désormais aux instituteurs de la jeunesse: malheureusement, il serait difficile d'y trouver un système détaillé d'instruction publique.

Les cahiers des trois ordres parlent beaucoup d'éducation. On a pu, en rapprochant les différents vœux, les projets de réforme, reconstituer en quelque sorte la pensée de nos pères pour tout ce qui touchait aux Universités, aux collèges, aux écoles, au choix et au traitement des maîtres, à la gratuité, au gouvernement et à l'uniformité de l'enseignement public [1]. Mais les électeurs de 1789, soit par sentiment d'incompétence, soit par conviction que ce soin incombait aux éducateurs de profession, ne prirent point la peine de tracer un vrai programme d'études.

Ce qui ressort tout d'abord de la lecture attentive des cahiers, au point de vue particulier qui nous occupe, c'est l'opinion presque générale qu'ici comme

[1] Voy. sur ce sujet l'excellent ouvrage de l'abbé Allain : *La question d'enseignement en 1789*, 1 vol. in-12, 1886. Paris, Renouard.

dans les autres branches de l'administration publique il y avait une grande réforme à opérer. Les établissements d'instruction étaient prospères. Jamais la France n'avait compté tant d'élèves fréquentant les collèges. et cependant on se plaint de la décadence de l'enseignement. Le clergé de Paris « ne peut voir. dit-il, sans la plus amère douleur, les sources de la première éducation pour ainsi dire taries et la plupart des collèges des provinces » en décadence. Le clergé d'Auch voudrait « redonner la vie et l'âme à l'éducation. qui languit dans presque tout le royaume, et porter un œil attentif sur la décadence des écoles publiques. » La noblesse de Sens affirme que les nations étrangères, « en admirant et même en jalousant nombre de nos institutions françaises, sont surprises de l'état dans lequel s'y trouvaient depuis plusieurs années les écoles de la jeunesse. » Le tiers-état d'Anjou vient dire à son tour : « L'ordre et les objets de nos études actuelles si insuffisantes et si vicieuses seront réformés et un nouveau plan d'éducation nationale sera établi. »

Les écoliers fréquentant les classes de l'Université de Paris. n'ont pas été depuis longtemps aussi nombreux, puisqu'ils dépassent le chiffre de cinq mille, et cependant la popularité de l'*Alma mater* paraît mortellement atteinte. On commence par refuser aux Universités et aux professeurs des collèges, la représentation spéciale qu'ils avaient réclamée dans les élections aux États-Généraux. Vainement l'Université de Paris rappelle-t-elle le rôle joué par elle aux assemblées réunies sous Philippe-le-Bel et pendant le xvie siècle ; vainement l'Université de Toulouse, voyant les théories qui tendaient à prévaloir en fait

d'éducation, demande-t-elle d'aller défendre aux États-Généraux les traditions pédagogiques contre les utopies et les chimères [1]; vainement les Oratoriens et les autres maîtres, dans les villes où ils tenaient collège, revendiquent-ils le droit de faire entendre leur voix dans les assemblées du pays, par la raison que toute réforme sérieuse de la nation doit commencer par celle de l'éducation [2], le législateur ne voulut pas donner aux corps enseignants une représentation spéciale, et chaque membre ne put assister aux réunions électorales que comme délégué de sa congrégation, s'il était congréganiste, ou comme prêtre, s'il faisait partie du clergé séculier [3].

Ces refus opposés aux désirs du corps professoral lui épargna le désagrément d'entendre les plaintes

[1] L'Université de Toulouse ajoute que, « *connaissant par son expérience les hommes tels qu'ils sont* », elle saura écarter « la brillante illusion de ces nouveaux systèmes dans lesquels on prétend que des enfants soient des hommes faits; » elle se défendra « du goût si séduisant et si funeste de l'universalité qui rendant les études superficielles fait croire qu'on sait ce qu'on ne sait pas, ce qui est suivant la remarque d'un écrivain très judicieux un degré au-dessous de la sagesse. » *Archives nat.*, B *a* IV, 73. — Rolland (Recueil, p. 7) s'était déjà élevé contre les maîtres voulant tout apprendre aux enfants, oubliant « que ce sont de jeunes plantes que l'on fera avorter, si on veut qu'elles portent trop de fruit, ou trop tôt. »

[2] Nous avons trouvé aux archives (B *a* IV passim) les demandes des Oratoriens du Mans, de Mâcon, etc. A Soissons, il fut fait droit à leur réclamation. On sait que la loi électorale de 1789, qui permettait à chaque membre du clergé séculier d'assister aux réunions électorales, obligeait les communautés à n'envoyer qu'un délégué par chaque dizaine de membres. Les maîtres appartenant à une congrégation revendiquaient le droit d'assister individuellement à ces réunions en qualité de professeurs.

[3] On permit cependant à l'Université de Paris de nommer quatre électeurs, un pour le clergé, un pour la noblesse et deux pour le tiers.

formulées dans plusieurs bailliages sur la décadence de l'enseignement. Nous rencontrons sans doute çà et là quelques hommages rendus aux anciens maîtres. Beaucoup d'électeurs comptent, pour la réforme des études, avec le clergé de Sens et le tiers-état de Reims, sur les Universités, principalement sur celle de Paris dont le prestige était encore considérable. Le clergé de la capitale dit qu'à ce point de vue « le corps si justement célèbre de l'Université de Paris, laisse peu de vœux à former. » Le clergé de Saumur, en exprimant le désir qu'il soit « formé un plan d'études nationales », veut que « les règlements des Universités soient observés à la rigueur. » Le clergé de Péronne, tout en trouvant les Universités « trop peu nombreuses et trop mal distribuées dans le royaume », croit qu'elles « peuvent être infiniment précieuses à la régénération de l'éducation publique, dont il est très essentiel et très urgent, dit-il, de s'occuper dans l'Assemblée nationale. » Le clergé de Reims dit, plus expressément encore, « que l'ancien plan d'études suivi dans les Universités, qui a formé les plus grands écrivains et les meilleurs citoyens, sera conservé et confirmé. »

Malheureusement, ces marques de confiance sont loin d'être générales. Dès 1780, l'archevêque d'Arles affirme, en pleine Assemblée du clergé, que certains esprits veulent porter « le flambeau de la réforme au sein même des Universités, qu'ils prétendent avoir dégénéré de leur gloire antique et primitive. » Cette prévention n'a fait que grandir durant les années suivantes et, en 1789, nous voyons le clergé dans plus d'un bailliage, comme à Villeneuve de Berg, formuler son jugement en ces termes : « Les Univer-

sités, qui ont rendu de si grands services à la religion avant l'établissement des séminaires, ont cessé d'être utiles depuis cet établissement. » L'esprit de routine où semblaient s'immobiliser quelques-unes de ces corporations, de nombreux abus dans la collation des grades, surtout le besoin d'innovation qui s'était emparé de la nation étaient les principales causes de cette condamnation. Ce serait une grande erreur de prendre à la lettre les doléances d'une époque qui se flattant de refondre la société sur de nouvelles bases, ne voyait que le côté défectueux dans les institutions du passé. L'éclat des lettres et des sciences au XVIIIe siècle nous dit assez ce qu'il faut penser de ces lamentations sur la décadence des études. Du reste, la plupart des cahiers parlent ici de réformer et non de détruire [1].

Les congrégations enseignantes parurent plus en faveur auprès de l'opinion, en 1789. La mémoire des services rendus à l'éducation par les Oratoriens, les Doctrinaires, les Jésuites, les Bénédictins de Saint-Maur avait laissé dans le cœur des électeurs un souvenir mêlé de reconnaissance. Un autre motif poussait la nation à les accepter comme instituteurs de la jeunesse. Les finances de l'État étaient en détresse et les religieux étaient riches. On leur demandait de se charger gratuitement de l'instruction publique, et l'on voyait dans cette noble fonction le moyen de relever les ordres monastiques de la décadence et du mépris où ils étaient tombés. Plus de soixante cahiers veulent

[1] Cette demande de réforme est formulée en particulier par le clergé de Dax, Auxerre, Mende, Riom, le tiers-état de Rennes, d'Orléans, de Clermont-Ferrand. Le clergé dans divers bailliages réclame plus de sévérité dans les examens.

qu'on confie l'éducation à des congrégations. Douze cahiers parlent même de contraindre les religieux à se charger de l'enseignement. Nous avons montré ailleurs quelle indépendance de vues, quels désirs de progrès les différentes communautés, comme les Oratoriens, les Doctrinaires, les Bénédictins de Saint-Maur, avaient apportés dans la direction des maisons qui leur étaient confiées, particulièrement des écoles militaires. Elles savaient que le seul moyen pour elles de sauver leur situation menacée était de se faire institutrices de la jeunesse. L'une des plus populaires, des plus illustres parmi elles, celle qui depuis trente ans avait inauguré à Sorèze le système hardi, le programme encyclopédique que nous avons fait connaître, la Congrégation de Saint-Maur offrait de se consacrer tout entière à cette œuvre et le professeur de rhétorique de Sorèze, dom Ferlus, allait proposer, dans une lettre adressée à la Constituante, le 20 octobre 1789, de distribuer les dix-sept cent soixante Bénédictins de Saint-Maur « dans quarante-quatre maisons composées de quarante religieux, dont dix-huit seraient des pensionnats et les autres destinées à la culture des sciences et à l'instruction de la jeunesse. »

Tout en rendant hommage à ces hardis instituteurs, tout en se montrant favorable à l'enseignement congréganiste, tout en envoyant un souvenir de regret aux Jésuites dispersés, les électeurs de 1789 ne se prononçaient définitivement et universellement pour aucun des maîtres voués jusqu'alors à l'éducation. Certains même rêvent une organisation de l'instruction publique où les éducateurs ne seront ni les maîtres de l'Université de Paris, ni le clergé séculier.

ni les Oratoriens, ni les Bénédictins, ni les Doctrinaires, ni les Jésuites, mais les membres d'une société nouvelle qu'il s'agit de fonder et qui doit surgir en quelque sorte de la ruine de toutes les autres. « Que, la décadence des études, dit le clergé de Châlons-sur-Marne, étant devenue malheureusement trop sensible, il soit créé un corps enseignant dont le clergé présentera le régime. » Qu'on constitue, s'écrie à son tour le clergé du Puy, « une société nationale à qui cet important emploi serait confié. »

La faveur dont jouissaient, en 1789, les communautés enseignantes allait aussi au clergé séculier. Le pays était habitué, depuis des siècles, à le voir présider à l'éducation publique. En 1789, nul ne songe à lui enlever ce rôle. Le tiers, la noblesse demandent, en particulier, pour le curé une grande influence sur l'école primaire; c'est à lui ou à son vicaire qu'ils veulent confier la charge de faire la classe, quand il n'y a pas d'autre instituteur. « Que les vicaires, dit le tiers-état du Maine, soient chargés de faire les écoles de garçons, dans les paroisses où il n'y en a point de fondées. » Depuis l'expulsion des Jésuites, depuis l'édit de 1763, les Parlements s'étaient arrogé une véritable prépondérance dans le gouvernement des collèges. L'expérience n'avait point été heureuse et, fait remarquable, les cahiers de 1789, qui parlent du roi, du clergé, des États généraux et provinciaux pour la direction de l'enseignement, passent sous silence les Parlements.

Nous voyons comment on jugeait les maîtres à la veille de la Révolution. Il est plus difficile de dégager la pensée de 1789 au sujet des programmes d'éducation. Ah ! c'est que pour beaucoup d'esprits, il ne

s'agissait pas alors de réparer, de compléter l'édifice de l'éducation publique, mais bien de le jeter à terre pour le rebâtir sur un nouveau plan. Vainement un écrivain de 1789, avide pourtant de progrès, disait-il à ces téméraires : « L'édifice est construit; quelque antique qu'il soit, il n'est pas moins solide, il est grand, il est majestueux. Contentons-nous de l'embellir, mais gardons-nous de le détruire[1]; » cette voix se perdait dans le désert. Daunou, futur rapporteur de la loi du 25 octobre 1795, mais encore Oratorien et professeur en 1789, ne craignait pas de dire, dans trois lettres[2] importantes et relativement modérées qu'il fit paraître cette année même sur l'éducation : « Les professeurs des collèges n'ont pas cessé de publier de temps en temps quelque plaidoyer en faveur du système d'éducation adopté dans ces établissements; mais l'opinion publique est formée : cette éducation est jugée comme la gabelle, et peut-être néanmoins subsistera-t-elle longtemps encore. ainsi que tant d'autres abus également dévoilés. »

L'esprit de réforme s'était donc à ce point emparé des Français, qu'ils ne paraissaient pas croire à la possibilité de ranimer l'ancien système d'études; mais ils ne savaient qu'inventer pour le remplacer. Les parents, comme le leur disait dans un mandement, Mgr de Juigné, archevêque de Paris, s'éprenaient de « plans bizarres d'éducation, » mais

[1] *Plan d'éducation nationale*, 1789, préface.

[2] Ces trois lettres de Daunou furent publiées en 1789 dans le *Journal encyclopédique*. Les voir t. VII, p. 103 et seq., 281 et seq.; t. VIII, p. 68 et seq. Ces lettres, qui tirent un grand intérêt du nom de leur auteur, tracent un plan complet d'éducation, y compris l'instruction primaire.

ils ne s'y fixaient pas. L'imagination de la nation, en abandonnant, sous l'impulsion des philosophes, l'ancien idéal d'éducation, était en quelque sorte devenue errante, incapable de s'arrêter à un système déterminé. Aussi se contente-t-on de former des projets et de demander un plan. « Depuis quelque temps, dit le clergé de Quercy, on n'entend parler dans le royaume que de plans d'études, que de projets de réforme au sujet des collèges. » Le clergé lui-même dans plusieurs bailliages, à Rhodez, à Saumur, à Lyon, à Bar-sur-Seine, à Châtillon-sur-Seine, dans le Bourbonnais, réclame à son tour un plan d'études[1] qui puisse être suivi dans toute la France. Malheureusement, ni lui, ni les deux autres ordres ne prennent la peine d'en tracer les grandes lignes. Les trois ordres se contentent d'ordinaire de demander que l'instruction soit civique, morale et religieuse[2] et, selon les paroles du clergé de Bar-sur-Seine, ils s'en rapportent pour le reste à la future assemblée pour que « du sein des lumières réunies aux États-

[1] Clergé de Rodez : « qu'il soit fait un *plan* d'éducation nationale pour la jeunesse. » Le clergé de Saumur veut qu'il soit « formé un *plan* d'étude nationale. » Clergé de Lyon : « que l'éducation publique ne soit plus conduite d'après des principes arbitraires et que tous les instituteurs publics soient tenus de se conformer à un *plan* uniforme, approuvé par les états-généraux. » Clergé de Bar-sur-Seine : « Des hommes sages et profonds pourront méditer avec succès la réforme des premières études. C'est du sein des lumières réunies aux états-généraux que doit sortir enfin le *plan*, si universellement désiré, d'une éducation salutaire et générale. » Le clergé de Châtillon-sur Seine demande « un *plan* bien raisonné d'éducation religieuse, politique et nationale. » Clergé du Bourbonnais : « Qu'il soit fait un *plan* d'éducation commun à tous les collèges. »

[2] Voy. notre ouvrage : *L'éducation morale et civique avant et pendant la Révolution, 1700-1808*.

Généraux » sorte enfin « le plan si universellement désiré d'une éducation salutaire et générale. » Néanmoins, en rapprochant les textes que nous fournissent certains cahiers [1], tels que ceux du clergé de Pamiers, du tiers-état de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Riom, Saint-Quentin, Blaye, Dôle, de la noblesse de Château-Thierry, il est facile d'y trouver un écho des demandes que nous avons entendu formuler à travers le siècle en faveur de l'enseignement des sciences en général, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des langues vivantes, des arts d'agrément [2].

[1] Le tiers-état de Bordeaux dit « qu'au lieu de cette ancienne méthode pratiquée dans nos collèges, qui consume les premières années de l'homme dans l'étude d'une langue morte, il soit établi des maisons d'instruction où la religion, la morale, les belles-lettres, les langues, les sciences, l'histoire, le droit des gens et le droit naturel trouveront les enseignements qui conviennent au temps présent, à la chose publique et aux sujets d'un grand et vaste empire. » Le tiers-état de Vouvant après avoir réclamé « des changements utiles dans l'instruction publique, » comprend dans le programme « les sciences exactes, la physique, l'histoire naturelle, la chimie, l'histoire, la géographie, les arts, les langues vivantes » lesquels rempliront mieux « le temps qu'on donnait à des études de logique presque inutiles. » — La noblesse de Château-Thierry veut « que l'éducation publique ne se borne pas à l'étude de la langue latine, mais embrasse en même temps toutes les sciences qui peuvent être utiles au militaire, au jurisconsulte et au médecin et même quelques arts agréables. » — « Le plan » réclamé par le clergé de Pamiers « devra consister, dit-il, dans l'esprit de méthode et de suite, dans l'unité de principes, dans l'œuvre et la liaison nécessaires à un système *d'éducation progressive*. Il serait à désirer que le gouvernement accordât un prix et des accessits pour ceux qui auraient le mieux exécuté ce plan où l'histoire, la géographie, les langues et la littérature fussent progressivement traitées selon la force des classes. »

[2] Les cahiers s'inquiètent également assez peu de tracer un programme d'instruction primaire. Sur ce point, Daunou écrivit en 1789 quelques pages (voy. Journal encyclopédique, t. VII, p. 108-113) curieuses à consulter, parce qu'elles forment le document le plus complet que nous ait laissé cette époque sur l'instruction

Les cahiers ne renfermaient guère d'attaques directes contre le latin; mais on y chercherait en vain l'apologie des langues mortes et des études classiques. Au fond, nous l'avons dit, devant l'engouement pour les sciences, pour l'enseignement utilitaire qui s'était emparé de la nation, la foi aux études littéraires en général était profondément ébranlée. Daunou, énumérant, en 1789, les différentes parties du programme d'instruction secondaire, cite, après l'étude de la religion, de la morale et de la constitution, « les connaissances philosophiques distinguées de la morale, c'est-à-dire la logique, les mathématiques, la

primaire et aussi parce qu'elles émanent de l'homme qui devait attacher son nom à la loi du 3 brumaire an IV. Daunou consacre quatre années, représentées par quatre classes, à l'instruction primaire. « Les trois premières, dit-il, seraient gratuites. La quatrième qui ne le serait point n'existerait point dans les villages. » Daunou veut faire apprendre à tous la lecture, le « calcul » et aux « enfants qui appartiennent aux premières classes de la société, quelques principes de grammaire française et d'orthographe, quelques idées d'histoire naturelle; l'essai de certains arts agréables, » enfin pour « tous les enfants sans distinction des instructions élémentaires sur la constitution nationale ou le droit politique de la France. » — L'enfance, disait Daunou, « a des droits particuliers au bonheur. » S'inspirant de Montaigne, Fleury, Bernardin de Saint-Pierre, il veut pour écoles des « chambres bien aérées, jonchées de fleurs et de feuillages » où l'on ferait « pourtraire la joie, l'allégresse, Flora et les Grâces. » Pas de maîtres ayant passé la cinquantaine. Bien que Daunou préfère « une société d'instituteurs qui ne seraient ni ecclésiastiques, ni liés par des vœux, » les frères de la Doctrine chrétienne lui agréeraient parfaitement, si cette société « consentait à quelques modifications faciles, si par exemple elle adoptait un costume un peu plus attrayant pour l'enfance. » On voulait à tout prix rendre l'éducation aimable. On se souvenait que Montaigne avait voulu faire de la philosophie même « une esjouissance constante », qu'il avait dit : « on a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants, et d'un usage renfrogné, sourcilleux et terrible.... Il n'est rien plus gai, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne die follastre. »

physique, l'histoire naturelle, la métaphysique. Le quatrième article est l'histoire avec la géographie. L'histoire de France est sans contredit la plus importante pour nous ; j'ajoute celle des Grecs et des Romains, parce qu'elles tiennent plus que les autres aux belles-lettres. *Les belles-lettres sont le dernier objet.* Que les élèves sachent parler et écrire leur langue maternelle ; qu'ils soient en état de lire avec aisance et intérêt le grec et le latin ; qu'ils connaissent les règles et surtout les grands modèles de l'éloquence et de la poésie : *voilà autant de littérature qu'il leur en faut* [1]. »

Cette classification, où les belles-lettres occupent le dernier rang, nous dit assez quelle révolution s'était opérée dans les idées. Au collège d'Autun, tenu par l'Oratoire, nous voyons, en 1788, le professeur de seconde faire le discours de rentrée sur « le peu d'ardeur des jeunes gens pour l'étude de la langue latine et sur les remèdes à apporter à cette négligence [2]. » Le culte des lettres, les études classiques, qui avaient occupé, enivré la nation durant trois siècles, étaient maintenant démodés aux yeux des

[1] Daunou, *Journal encyclopédique*, 1789, p. 282-283.

[2] Voy. Eug. Roux : *Le collège d'Autun sous les Oratoriens* (Mémoires de la Société Éduenne, t. VI). — En 1789 malgré cette défaveur du latin, le tiers-état de Perpignan demande qu'on donne aux régents de campagne toute latitude « d'enseigner le latin. » — En 1787, dans l'exercice littéraire du collège de Montpellier, on répondait à cette question : « A quoi bon le latin, dit-on, pour ceux qui doivent embrasser un autre état que le barreau, l'église ou la médecine ? » On faisait ressortir que l'étude du latin sert à mieux savoir le français, à « former le goût », à « exciter à la vertu par les belles leçons que les païens mêmes nous ont données. » Voy. Germain, la Faculté des arts de Montpellier, p. 63.

novateurs tournés vers un autre idéal d'éducation [1].

[1] Cependant Daunou était loin de supprimer l'étude des langues mortes. Voici comment il comprenait *les thèmes* : « Il est sans doute, dit il, également inutile et impossible à des Français de bien écrire en latin; il est, par conséquent, absurde que nos enfants soient condamnés à des efforts si longs, si pénibles et si infructueux pour parvenir à ce but chimérique Mais si nous voulons qu'ils entendent un jour avec facilité les auteurs du siècle d'Auguste, il faut que les principes de la langue d'Auguste leur deviennent familiers; or, un des moyens d'apprendre solidement les principes d'une langue étrangère, c'est de s'essayer quelquefois à en faire l'application en écrivant aussi cette langue. Il suit de là que l'usage des thèmes peut être utilement conservé, continué même durant deux ou trois ans, mais qu'il doit être le moins fréquent de tous les exercices classiques. Il s'ensuit aussi que les fautes commises par les commençants dans les compositions latines sont de la plus légère conséquence. Nos très habiles professeurs, dans leurs beaux discours *in genere demonstrativo*, font des barbarismes et des solécismes que ni eux, ni moi, ne sommes capables de distinguer, mais qui eussent fait rire tout le sénat romain, d'un rire inextinguible. Il s'ensuit enfin que ces compositions doivent être faciles. Les enfants remettront en latin ce qu'ils auront traduit en français quelques semaines auparavant. Lorsqu'ils seront plus avancés, ils appliqueront à des sujets différents les expressions et les tournures de leurs auteurs. Mais la traduction du latin en français sera l'exercice le plus assidu, parce qu'il sert en même temps à l'exercice des deux langues. » — En 1762, la municipalité de Montpellier, dans un remarquable mémoire sur l'éducation, (reproduit par la Rev. de l'inst. second., 1er mars 1886) faisait ressortir l'importance des thèmes.

Pour les *vers latins* Daunou veut seulement qu'on « traite de la quantité et de la versification. » « Il ne s'agit pas de nous former, dit-il, de prétendus poètes latins, mais d'exercer les élèves et cela très rarement, à rétablir des vers dont on aura rompu le mètre et altéré le rythme, afin qu'ils puissent lire les véritables poètes latins, avec plus d'intelligence et d'intérêt. » — Daunou exclut enfin « les harangues et les pièces de poésie que les professeurs ont continué de composer en cette langue (le latin). Ces compositions, dit-il, égarent le talent et dérobent aux études solides un temps considérable et précieux. Substituons à toute cette latinité de bons discours français sur quelques sujets de littérature et de

CHAPITRE II

Plaintes contre le trop grand nombre de collèges. — Faveur aux écoles spéciales

I. Le danger de faire des déclassés, en répandant trop l'instruction classique, est signalé avant la Révolution. — II. Réclamations de deux siècles contre le trop grand nombre de collèges. — III. Moyens proposés pour contenir « ce torrent d'éducation. » — Faveur de l'instruction professionnelle et des écoles spéciales.

I

Nous allons trouver une preuve nouvelle et éclatante de ce changement d'idées dans les réclamations qui s'élevaient de toutes parts contre le trop grand nombre de collèges. Les maisons d'enseignement continuent à regorger d'élèves, parce que l'instruction est le grand moyen d'arriver; mais, pendant qu'on se presse ainsi dans les établissements, un cri formidable se fait entendre au dehors en demandant la suppression, réclamant des barrières contre ce flot d'étudiants qui abandonnaient la charrue pour les classes.

L'ancien régime avait déjà agité le problème qui s'est posé à notre siècle dans des conditions nouvelles. Dans quelles limites convient-il de pousser la

morale : l'inauguration des classes ne deviendra que plus solennelle et plus intéressante pour le public. » Voy. lettres de Daunou dans le *Journal encyclopédique*, 1789, t. VII, p. 285, 287, t. VII, p. 72.

jeunesse d'une nation aux études classiques? N'y a-t-il pas de graves inconvénients à universaliser l'enseignement des collèges; n'est-il pas imprudent d'allumer des ambitions littéraires dans les classes les plus humbles? En enlevant à la charrue le fils du cultivateur, à l'atelier le fils de l'artisan, ne s'expose-t-on pas à faire des déclassés, à créer des exigences que la patrie sera incapable de satisfaire, à jeter ainsi sur la surface du pays des avocats sans causes, des médecins sans clientèle, des écrivains sans emploi, de faire, en un mot, des milliers de mécontents [1] qui tourneront, par dépit, contre la société même, les armes qu'elle leur a mises en main?

Cette question qu'on a agitée à toutes les époques, qu'on a cherché à résoudre dans la nôtre, en favorisant l'instruction intermédiaire et l'enseignement spécial, se posait déjà d'une façon redoutable, il y a un siècle. La multiplicité des collèges, leur dispersion sur toute la surface du territoire, la facilité d'obtenir des bourses ou de payer une rétribution toujours modique mettaient les études classiques à la portée de toutes les conditions. Le bien-être croissant de la bourgeoisie, et même des paysans, permettait à un très grand nombre de familles de faire un léger sacrifice. L'importance qu'avaient prise dans ce siècle les hommes de lettres faisait rechercher une profession qui conduisait le plus souvent à la renommée et à la fortune. L'amour des places, toujours si grand dans notre pays, la vanité des parents toujours flattée de voir les enfants s'élever au-dessus de leur condi-

[1] Cette question se pose non moins impérieusement au XIX[e] qu'au XVIII[e]. Voy. *La famille et l'éducation en France* par M. Baudrillard, 1874, in-12, p. 23.

tion, tout semblait concourir à pousser la jeunesse dans les maisons d'instruction secondaire.

En même temps, par une anomalie étrange qui devait être une des causes de la Révolution française, tandis que l'enseignement classique se répandait dans toutes les classes, tandis que les collèges peuplaient chaque province d'hommes ayant reçu une instruction soignée, sachant écrire, sachant parler, se passionnant pour les idées qui commençaient à agiter ce siècle, lisant avec ardeur les écrits, les brochures politiques, après avoir dévoré les productions des philosophes, — ces hommes préparés par leur éducation, leur travail, leur intelligence, leur ambition tenace, à occuper les situations les plus importantes de la société, trouvaient devant eux des barrières les empêchant d'y atteindre. Il fallait de l'argent pour acheter un office dans la judiciature, il fallait des titres de noblesse pour prétendre à un rang élevé dans l'armée. Dans le sein du clergé, les roturiers n'avaient guère d'autre perspective que la portion congrue, les abbayes et les évêchés étant réservés aux fils de famille. Les hommes de plume eux-mêmes, tout en constituant dans l'État une puissance nouvelle, l'opinion, n'obtenaient pas pour cela l'estime publique, n'avaient pas toujours rang dans la société. Quoiqu'on ne fût plus au temps où Corneille, le grand Corneille, se trouvait réduit à dédier humblement sa tragédie de *Cinna* à celui que Voltaire appelle quelque part *le sieur de Montoron* [1], nous trouvons

[1] Nous aimons mieux du reste voir Corneille pauvre dédier Cinna à M. de Montoron, que de voir Voltaire riche dédier Tancrède à Mme de Pompadour, appeler Pollion le financier la Popelinière et adresser des vers adulateurs à Mme Du Barry.

encore très souvent dans ce siècle les hommes de lettres dans la domesticité des grands.

Il y avait dans cette situation une anomalie et aussi un véritable danger pour l'avenir : ce n'est pas sans raison que Diderot, montrant le flot d'étudiants, se plaignait de ces « émigrations insensées d'un état dans un autre. » Tous ces jeunes hommes, auxquels une éducation soignée avait donné des aptitudes et des ambitions, entendaient bien se faire leur place au soleil, jouer un rôle sur le théâtre du monde. Comme ils rencontraient sur leur chemin des préjugés, des obstacles, ils s'élancèrent avec une ardeur irrésistible pour renverser les barrières factices élevées sous leurs pas ; ils furent les plus ardents apôtres de la Révolution française. Danton disait en 1793, à un de ses anciens confrères, avocat au conseil : « L'ancien régime a fait une grande faute. J'ai été élevé par lui dans une des bourses du collège du Plessis. J'y ai été élevé avec de grands seigneurs qui étaient mes camarades et qui vivaient avec moi dans la familiarité. Mes études finies, je n'avais rien, j'étais dans la misère, je cherchai un établissement. Le barreau de Paris était inabordable, et il fallut des efforts pour y être reçu. Je ne pouvais entrer dans le militaire, sans naissance, ni protection. L'église ne m'offrait aucune ressource. Je ne pouvais acheter une charge, n'ayant pas le sou. Mes anciens camarades me tournaient le dos. Je restai sans état, et ce ne fut qu'après de longues années que je parvins à acheter une charge d'avocat au conseil du roi. La Révolution est arrivée ; moi et tous ceux qui me ressemblaient, nous nous y sommes jetés. L'ancien régime nous y a

forcés en nous faisant bien élever, sans ouvrir aucun débouché à nos talents [1]. »

Quoique Danton n'ait guère qualité pour plaider les torts de l'ancien régime à son égard, il faut convenir que la situation de la jeunesse lettrée était très anormale. En présence de l'engouement qui, chaque année, poussait dans les collèges, dans les écoles publiques, des milliers d'étudiants, il fallait ou faire tomber les barrrières qui irritaient leur impatience, en leur fermant certaines fonctions publiques, ou s'efforcer de modérer le courant qui portait tant d'écoliers vers l'éducation classique. On sait que, sur le premier point, le progrès des idées et des mœurs préparait dans les institutions, dans les lois, une révolution pacifique qui, ouvrant à bref délai tous les emplois à tous les mérites, aurait dû épargner au pays les malheurs de la Révolution sanglante. Quant à la seconde partie du problème, certains esprits s'étaient préoccupés depuis longtemps de restreindre les facilités accordées jusqu'alors aux études classiques. Tandis que l'Église répandait l'instruction secondaire à pleines mains, sans s'inquiéter si elle ne donnait pas des armes à des ingrats prêts à les tourner contre le sein qui les avait nourris, plusieurs écrivains demandaient expressément qu'on opposât une digue à ce « torrent d'éducation. »

[1] Voy. Mallet-Dupan, *Mémoires,* t. II, p. 491. L'histoire de Brissot, de Camille Desmoulins, de Couthon, etc., prouve que ces hommes furent poussés à la Révolution par les mêmes motifs, ou plutôt les mêmes prétextes.

II

Dès le XVIIe siècle cette question avait attiré l'attention de Richelieu. Ce grand homme, préoccupé de favoriser l'industrie, le commerce, et aussi « le labourage et le pâturage » que Sully avait déjà tant encouragés, écrivait dans son *Testament politique* [1] : « Comme la connaissance des lettres est tout à fait nécessaire à une république, il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux à toutes ses parties serait monstrueux, de même un état le serait-il si tous ses sujets étaient savants. Le commerce des lettres humaines bannirait absolument celui de la marchandise qui comble les états de richesses, et ruinerait l'agriculture, vraie nourricière des peuples. C'est par cette considération que les politiques veulent en un état bien réglé *plus de maîtres ès arts mécaniques que des maîtres ès arts libéraux*. » Comme sanction à ces idées, Richelieu, suivant le sentiment du cardinal Duperron, « qui souhaitait ardemment la suppression d'une partie des collèges, » voulait les conserver uniquement dans

[1] Ch. II, sect. 10. Les États-généraux de 1614 se plaignaient déjà en ces termes du trop grand nombre d'étudiants : « Ce riche ornement, s'il passe indifféremment par toutes mains, non seulement s'abastardit, mais encore en peu de temps remplit l'Etat de trop de gens de lettres, affaiblit la milice, détruit le commerce et les arts, dépeuple l'agriculture... diminue la taille, oppresse l'Église de simonies, l'État d'offices supernuméraires, les finances de gages, pensions et dons, bref pervertit tout le bon ordre. » (Voy. *Mercure français*, t. III.) Telle était aussi, aux États de 1614, la plainte de l'Université délibérée le 14 décembre 1614.

les douze plus grandes villes du royaume, plaçant dans chacune deux écoles, « l'une de séculiers et l'autre de Pères Jésuites, » pour que « l'émulation aiguisât leur vertu. » L'abbé Fleury écrivait à son tour cinquante ans plus tard : « Les praticiens, les financiers, les marchands et tout ce qui est au-dessous peuvent se passer de latin ; l'expérience le fait voir [1]. »

Ne nous étonnons pas de voir déjà, dès le XVIIe siècle, s'élever des réclamations contre le trop grand nombre d'étudiants. L'histoire des collèges nous les montre très florissants à cette époque. On trouve, même en province, certains établissements, comme celui de Billom en Auvergne qui avait compté jusqu'à deux mille élèves [2], celui des Oratoriens de Nantes, qui en eut jusqu'à douze cents, celui de la Flèche qui en renfermait treize cents en 1625. Dans ces temps de foi, l'Église, d'ailleurs puissante et riche, offrait une carrière, une situation à ceux qui avaient la vocation religieuse et même à ceux qui ne l'avaient pas [3]. L'espoir d'obtenir un bénéfice, une étude de procureur, de greffier, poussait la jeunesse aux études. On voyait

[1] Fleury, *Traité du choix des études*, ch. XXII.

[2] Jaloustre, p. 386, 387. Un mémoire de 1761 nous montre les écoliers de Billom louant des chambres très bon compte, recevant de leurs parents, au marché du lundi, « des légumes et quelques aliments de cette espèce, nourriture ordinaire de ces jeunes gens vêtus d'une étoffe grossière, mais qui étudient ordinairement beaucoup, qui fournissent d'excellents sujets à l'Église et à l'État. » — Nous retrouvons, après la Révolution et au commencement de notre siècle, dans beaucoup d'endroits, comme à la Fage, diocèse d'Albi, cette éducation pauvre et sévère, les élèves étant obligés de manger et de coucher dans les petites fermes du voisinage.

[3] *Invitus clericalem habitum induit, invitus feret*, disent les maîtres de certains élèves. Voy. *Les élèves de l'ancien collège de Troyes*, par Gust. Carré, dans les *Mémoires de la Société académique de l'Aube*, 1881, t. XLV.

quelquefois tous les âges, tous les costumes se confondre dans les établissements d'instruction. Dans certaines maisons, la classe de rhétorique comptait des élèves de vingt et vingt-trois ans.

Tous ceux qui commençaient leurs classes ne poussaient pas, il est vrai, jusqu'au bout le culte des lettres. En parcourant par exemple les notes que les Oratoriens du collège de Troyes donnaient aux écoliers, on en voit plusieurs abandonner les Muses pour suivre Mars. Chute plus profonde, on en trouve d'autres qui, après avoir essayé d'escalader le Pinde, retombent menuisiers, cuisiniers, cordonniers, se résignent à battre la semelle après avoir manié la catachrèse, à scier des planches après avoir feuilleté le Gradus. Il n'est pas rare de lire après différents noms : *Factus est artifex lignarius. — Culinam paternam repetiit Pindo inaptus. — Ex scolastico factus est sutor. — Musis valedixit castra secuturus* [1].

Ces transfuges des lettres, qui faisaient retour à la charrue et à la profession de leurs pères, n'arrivaient guère à éclaircir les rangs pressés des élèves se portant en foule aux collèges. Voici en quels termes les Oratoriens de Nantes, dans un Mémoire adressé

[1] Gust. Carré, *ibid.* Parmi les élèves qui quittèrent le collège de Troyes, figure en sixième, dès 1642-1643, un écolier de quatorze ans nommé Girardon. Son père, petit fondeur en cuivre, avait rêvé d'en faire un procureur. L'enfant ne se plut pas au collège et fut placé en apprentissage chez un menuisier-sculpteur. Le jeune-homme après avoir longtemps taillé dans le bois, tailla dans le marbre et devint le fameux Girardon. — En 1668, au collège du Mans, il y avait dans la première classe, celle des physiciens, qui comprenait 41 élèves, onze fils d'artisans. — Voy. Bellée, *Recherches sur l'instruction publique dans le départ. de la Sarthe*, p. 143, 144.

au roi en 1669, se plaignent de l'envahissement de leur maison. « Afin, disent-ils, de bien enseigner la jeunesse, il serait nécessaire d'establir une bonne discipline, de retrancher le trop grand nombre, comme quantité de paisants qui viennent de la campagne, qui seraient plus propres à apprendre des mestiers, ou à labourer la terre, ou dans le commerce que aux études, attendu le peu de dispositions qu'ils ont; et pour cet effect, après que lesdits révérends Pères auraient jugé du peu de dispositions qu'ont ces sortes d'escoliers pour l'étude et fait advertir les parans de les retirer du collège, et en deffault de le fere, ils en donneront avis au sénéchal de la ville qui les ferait sortir [1]. »

Le XVIIIe siècle, dont nous connaissons les déclamations contre le latin, et qui, par la bouche de l'abbé de Saint-Pierre, de Diderot et de tant d'autres écrivains, avait si souvent réclamé un enseignement utilitaire, allait se montrer plus hostile encore à l'extension de l'éducation classique et à la multiplication des maisons d'éducation. La plupart des réformateurs de l'instruction publique s'accordent à reconnaître qu'il y a trop d'étudiants, trop de collèges, et ils établissent de véritables thèses pour prouver qu'il faut en diminuer le nombre. Pourquoi cette fureur d'apprendre le latin et les langues? s'écrie La Chalotais. « Il n'y a pas assez de laboureurs dans un pays où il y a des terres en friche... L'instruction des procès exige-t-elle ce nombre incroyable d'officiers et de suppôts de judicature qui

[1] Voy. Léon Maître, *L'instruction publique dans les villes et les campagnes du comté Nantais*, avant 1789. 1882, in-8°, p. 174, 176. On objectait aux Oratoriens que « les dits escoliers étudient pour estre prestres à la campagne. »

désolent les habitants des campagnes? Est-il besoin, pour l'instruction des peuples et pour le bien de la religion, qu'il y ait au moins deux cent cinquante mille prêtres, ou religieux et religieuses dans le royaume?... N'y a-t-il pas trop d'écrivains, trop d'académies, trop de collèges? Il n'y a jamais eu tant d'étudiants dans un royaume où tout le monde se plaint de la dépopulation. Le peuple même veut étudier. Des laboureurs, des artisans envoient leurs enfants dans les collèges des petites villes où il en coûte peu pour vivre[1]. » Nous trouvons les mêmes arguments

[1] La Chalotais poussait la défiance jusqu'à proscrire l'instruction primaire du peuple : « Les frères de la Doctrine chrétienne qu'on appelle ignorantins sont survenus, disait-il, pour achever de tout perdre. Ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime. Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Tout homme qui voit au delà de son triste métier ne s'en acquittera jamais avec courage et avec patience. Parmi les gens du peuple, il n'est presque nécessaire de savoir lire et écrire qu'à ceux qui vivent par les arts ou à ceux que ces arts aident à vivre. » *Essai d'éducation nationale* (p. 24-26). — Voltaire écrivait à ce sujet à La Chalotais : « Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres et non des clercs tonsurés. Envoyez-moi surtout des Frères ignorantins pour conduire mes charrues, ou pour les y atteler. » En 1783, Philipon de la Madeleine s'élève également contre la trop grande diffusion de l'enseignement primaire. (Voy. *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes.*) — En 1789, quelques paroisses de la sénéchaussée de Bordeaux et de Libourne se plaignent que les ignorantins répandent l'instruction dans la campagne. La communauté de Courpiac veut « supprimer les ignorantins dans les villes et dans toutes les écoles des campagnes, qui sont les fléaux terribles qui arrachent les bras à la terre. » — A Guitres, c'est la même condamnation, « du fatal établissement des écoles des ignorantins qui ramassent en entier l'ordre de la dernière classe des sujets destinés par leur naissance à l'agriculture, aux arts et

reproduits par Guyton de Morveau [1] et par tous les auteurs traitant d'instruction publique à cette époque. Le président Rolland [2], tout en affirmant que « l'éducation ne peut être trop répandue », que chaque « classe de citoyens » doit être « à portée » de recevoir « l'éducation qui lui est propre », n'en est pas moins favorable à la réduction des collèges, dont il veut

métiers, et les métamorphosent en mercantileurs. L'ignorance de ce bas ordre est non seulement utile mais nécessaire pour faire remplir les besoins de la société. » Voy. Allain, op. cit., p. 10.

[1] Op. cit., p. 42-50.

[2] « N'y a-t-il aucun inconvénient, ajoutait Rolland, à laisser subsister cette multitude de collèges qui se sont établis successivement dans les petites villes du royaume et jusque dans les bourgades ?... Les collèges de plein exercice sont trop multipliés. » (*Recueil de plusieurs ouvrages*, p. 24-25.) Dans le même ouvrage, Rolland cite à ce sujet la réclamation suivante de la municipalité de Thouars : « *Il s'est élevé depuis quelque temps un cri général contre la multiplicité des collèges*... Le gouvernement a été persuadé que la culture des terres en souffrait et qu'une ambition mal entendue des pères de famille enlevait à l'agriculture et au commerce d'excellents laboureurs et de bons artistes... Ce jugement est presque universel. » — L'Université de Paris, dans les différents mémoires envoyés au parlement, exprimait la même idée, rappelant que la France « a besoin de soldats, de matelots, de laboureurs, d'artisans, » que d'ailleurs « au moyen de la multiplicité des collèges, il y a à la vérité plus d'étudiants, mais moins de savoir. » — Coyer (op. cit., p. 334) disait à son tour : « Il est peu de curés, peu de seigneurs de paroisse qui ne s'applaudissent s'ils sont venus à bout de soudoyer un magister et, si ce magister peut s'élever jusqu'à donner les principes du latin, c'est un triomphe... Qu'en résulte-t-il ? ce petit rustre qui a manié un rudiment ne veut pas toucher à la charrue. Que deviendra-t-il ? Praticien pour plaider contre ses pères et son seigneur, ou moine pour vivre sans travail. » Pour parer à ces maux « n'oublions pas, dit-il, que le livre du paysan c'est la terre. » Diderot (œuvres complètes, XVII, 360) se plaint que tant d'enfants sortis de leur condition soient voués « à l'inutilité, à l'oisiveté et au libertinage. » Mercier écrivait enfin (*Tableau de Paris*) : « Les collèges de plein exercice pour ceux qui n'ont point de fortune, répandent

remplacer une partie par de simples pédagogies. Les hommes politiques parlent ici comme les magistrats et les pédagogues. L'Intendant de Flandre écrit, le 22 septembre 1768, au contrôleur général des finances : « Je suis bien éloigné de croire que ce soit un bien pour l'État d'ouvrir des collèges aux enfants de la campagne; la plupart ne deviennent que des sujets médiocres qui, après avoir épuisé leur famille pour activer leurs études, n'en profitent que pour augmenter le nombre des religieux mendiants, beaucoup moins utiles à l'État que de bons ouvriers ou laboureurs [1]. »

A mesure que nous approchons de la Révolution, nous voyons se multiplier les plaintes contre l'extension de l'enseignement classique. En 1783, l'auteur d'une *Théorie de l'éducation* rappelle avec force aux parents qu'il y a « des choses plus utiles à apprendre » aux enfants que « le grec et le latin... Quelle manie, s'écrie-t-il, que dans un État bien policé, on fasse consister l'éducation de la jeunesse dans une vaine science de mots et qu'au lieu de former des hommes,

dans le monde une foule de scribes qui n'ont que leur plume pour toute ressource et qui portent partout leur indigence et leur inaptitude à des travaux fructueux. .. N'est-il pas ridicule et déplorable de voir des boutiquiers, des artisans, des domestiques même, vouloir élever leurs enfants ainsi que le font les premiers citoyens, se repaître d'une profession imaginaire pour leurs descendants, et répéter imbécilement d'après le régent de sixième : Oh ! le latin conduit à tout. — On les accoutume à faire plus de cas d'un livre que d'une charrue, d'un marteau. » *Tableau de Paris*, I. 243, III, 63, IV, 190. — *Mon bonnet de nuit*, 1788, IV, 170, 171.

[1] Voy. Hauteclocque (M. de) : *Histoire de l'enseignement secondaire dans le Pas-de-Calais*, dans les *Mémoires de l'académie d'Arras*, t. XIV, p. 102.

on cherche à faire d'orgueilleux pédants et d'inutiles sophistes[1]! »

Mais, c'est 1789 qui nous fournit peut-être la plainte la plus vive, la déclamation la plus passionnée contre la trop grande fréquentation des collèges. L'auteur d'un *Plan d'éducation*, qui avoue avoir commis quatre mille vers et qui, pour expier ce péché de jeunesse, avait été professer l'anglais à l'école de marine établie à Vannes, exhale sa mauvaise humeur dans de longues pages où l'on retrouve l'inspiration du poète mariée au style du temps. « Tout le monde envoie ses enfants au collège, s'écrie-t-il, les pères veulent donner à leurs enfants des états brillants. Où est votre fils? demandai-je à cet artisan. — Il est au collège, me répondit-il avec un air de satisfaction et de mystère. — Et que voulez-vous en faire? — Oh! nous verrons. Il faut qu'il commence par apprendre un peu son latin; il peut prendre la soutane. — Vous le dévouez donc à l'état ecclésiastique? — Sans doute, c'est le meilleur parti; *Dominus vobiscum* n'a jamais manqué de pain... L'habitude de faire apprendre le latin, ajoute notre auteur, a dégénéré en manie. Fils d'artisans, de journaliers, de domestiques, cuistres de couvents, tout apprend le latin et tout aspire à la soutane. » Et alors, il nous montre dans un collège de Bretagne, vraie pépinière de latinistes, quinze cents écoliers sortant de classe en veste, en sabots, les coudes percés, les habits rapetassés, les cheveux épars, le teint hâlé, une pile de livres sous le bras, le père étudiant avec le fils, l'enfance confondue avec l'âge

[1] Grivel : *Théorie de l'éducation*, 1783, 3 vol. in-12, t. I, p. 245-246.

mûr. C'est un enivrement universel. « Les chaumières, les hameaux, les bourgs et les villages ne retentissent que de ces cris pendant les deux mois de vacances : envoyez vos enfants au collège. » Assez de latinistes, assez d'hommes de lettres. En fauchant leurs rangs, on aura moins de fades romans, moins de bouquets à *Iris*, moins d'*anagrammes*, d'*énigmes*, de *charades*, de *logogriphes*. Le grand malheur ! nos pères s'en sont bien passés. Avec moins de latinistes, on aura moins de médecins et sans doute moins de maladies, moins d'avocats et de procureurs et à coup sûr moins de procès, moins de froids littérateurs et plus de savants..., moins de bénéficiers oisifs, moins de prêtres, lesquels sont d'ailleurs trop nombreux et « pris généralement dans la classe des plébéïens », ce qui enlève « à la religion de sa dignité. »

On le voit, c'est une charge à fond ; mais où est le moyen d'arrêter « ce *torrent d'éducation* qui submerge tant de chaumières, qui dépeuple tant de campagnes, qui fait tant de charlatans, d'intrigants, de jaloux, d'enragés et de malheureux en tout genre, qui introduit la confusion dans tous les états [1] ? »

III

Comment combattre ce mal du pays qu'on peut appeler avec Sénèque une débauche de littérature, *litterarum intemperantiâ laboramus?* Ici, le grand remède, universellement accepté, nous l'avons vu,

[1] Verlac, *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes*, 1789, in-12, 150 p., voir surtout (4-20).

était la suppression d'une partie des collèges. Cependant certains esprits étaient en quête d'autres moyens de salut. Montesquieu avait fait remarquer dans l'*Esprit des lois* [1] que, dans certains pays, il est prescrit à chacun de « rester dans sa profession et de la faire passer à ses enfants. Ces lois, ajoutait-il, peuvent être utiles dans les pays despotiques. » Tandis que certains écrivains rejettent toute voie de compression, comme indigne de la monarchie française, comme « directement opposée à sa constitution [2], » d'autres ne craignent pas de demander formellement à l'État de s'opposer par la force à la trop grande extension de l'instruction classique [3]. « Le gouvernement, disait Sabbathier, ne devrait pas permettre que les enfants du bas peuple passassent un si grand nombre d'années dans les collèges, quand ils ne donnent point de marques de leur aptitude pour les études. » Il faisait suivre ces paroles d'un règlement destiné à fixer les enfants dans la condition de leurs parents [4]. On se demanda s'il ne convenait pas de supprimer les bourses que le clergé avait fondées pour fournir à tous les talents et à toutes les classes l'occasion d'émerger. « Les collèges ne coûtent rien,

[1] Liv. XX, ch. xx.

[2] Guyton de Morveau. op. cit., p. 45.

[3] Coyer, 1770 (*Plan d'éducation publique*), p. 254-258, sur les 5160 élèves qui reçoivent, dit-il, l'instruction classique dans les collèges de Paris, compte 2460 enfants du peuple qu'il propose simplement de renvoyer à leurs parents. Les autres devaient servir de pépinières à la robe, à l'épée, à *l'encensoir* et aux grands auxquels on apprendra à être « vraiment grands. » Daunou, en 1789 (loc. cit.), propose de réduire le nombre des étudiants à 20,000, et celui des collèges à 120 ou 130.

[4] Sabbathier, *Dictionnaire pour l'intelligence des auteurs classiques* t. XVI, mot : *Études*.

dit-on », s'écriait Verlac[1], et on s'y précipite. Guyton de Morveau, qui discute longuement cette question, veut le maintien des bourses, parce que la suppression des « cours gratuits d'études » rendrait, dit-il, impossible le recrutement des ministres sulbaternes pour la justice, des précepteurs pour les enfants, des pasteurs pour les campagnes. Il croit qu'en élevant de préférence les maisons d'instruction à la campagne, pour ne pas offrir de tentation aux artisans des villes, en n'établissant qu'un seul grand collège dans chaque province, « auquel tous les collèges des petites villes pussent ressortir » et envoyer leurs écoliers, pour y terminer leurs études, on obtiendrait le résultat poursuivi avec tant d'ardeur.

Daunou se demande si on n'a pas fait fausse route en établissant la gratuité. « On a décerné, dit-il, de magnifiques éloges à ceux qui ont contribué à rendre gratuite l'éducation des collèges. *Cette gratuité n'est sûrement pas sans danger, et je n'en aperçois pas moins dans le nombre si multiplié des collèges qui existent en France*[2]. »

Verlac prétend obliger tout père de famille qui veut faire un prêtre, un médecin ou un avocat, à

[1] Verlac, op. cit., p. 5.

[2] Daunou, *Journal encyclopédique*, 1789, t. VII, p. 281. Daunou veut pour tous les éléments de l'instruction primaire ; mais il soumet à des épreuves les élèves pauvres qui veulent pousser plus loin leur instruction : « Je suis étonné, dit-il, que l'on ait mis en question s'il est utile que tous les citoyens sçachent lire et écrire. Des connaissances si simples et si bornées ne me semblent point au nombre de celles qu'il est imprudent de rendre communes à tous les individus. Il est vrai que ces connaissances bornées inspireront quelquefois le désir d'en acquérir d'autres ; mais *il est des bornes à opposer à ce désir et des épreuves auxquelles le talent peut être soumis.* » Daunou, *ibid.*, t. VII, p. 108.

« donner caution pour son entretien jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans, et en outre de lui faire une pension de 1200 livres au moins. » Ce règlement, dont il veut confier la surveillance aux Assemblées provinciales, lui paraît d'autant plus important que les États-Généraux, étant sur le point de se réunir, tous les emplois vont être ouverts « au mérite, à la vertu », et il n'y aura « aucun particulier qui ne s'efforce de faire étudier son fils dans l'espoir de le faire évêque, général ou président. » Si ces moyens ne devaient pas réussir, notre pédagogue réformateur, se souvenant qu'il a été poète, compte sur son éloquence pour faire évacuer les collèges. Entendez-le s'écrier avec enthousiasme : « Revenez à la raison, latinistes trop longtemps égarés. Une grande partie de vos terres est en friche, que vos bras les rendent fertiles. Reportez vos sentiments sur la nature. Les doux noms de père, d'époux, de citoyen, d'ami, de cultivateur, d'homme libre et de français, n'ont-ils point pour vous assez d'attraits ? Et vous, citoyens des villes, le commerce vous offre des trésors ; couvrez la mer de voiles, apprenez à dompter l'inconstance des vents et la fureur des flots, lisez dans les astres, parcourez l'ancien et le nouveau monde. Commerçants, vous êtes les nourriciers de la terre. » Les exclamations, les apostrophes se succèdent sous la plume de notre écrivain. « Jeunesse précieuse, s'écrie-t-il, ne désertez plus nos champs, la charrue va devenir un honneur. — Que ne puis-je, d'un souffle, vous transporter au delà des mers, au milieu de ces terres incultes qui ne demandent que des bras... » Allez à l'étranger, restez en France ; « exploitez nos bois et nos mines, amollissez, préparez et façonnez le fer, l'acier ; fabri-

quez des ancres, des canons ; aplanissez nos routes, embellissez nos villes, desséchez nos marais, creusez des canaux, construisez des vaisseaux, couvrez-en la surface des mers ; pêchez, distillez, salez, fabriquez, échangez et, plutôt que d'être pauvres, soyez, s'il le faut, les caboteurs de l'univers[1]. » Il est à croire que nos sensibles ancêtres de 1789, ne purent s'empêcher de verser de douces larmes en lisant cette harangue.

IV

Que les plaintes contre le trop grand nombre de collèges se produisissent dans le style ampoulé de l'époque ou qu'elles revêtissent une forme plus sérieuse, elles avaient pour origine commune une défiance évidente contre l'éducation classique. Les novateurs plaisantent avec Diderot sur « l'aigle de l'Université de Paris », comme on l'a fait si souvent de notre temps sur le fort en thème. Ce siècle enivré, de ses découvertes scientifiques, altéré de changement, de progrès, de nouveauté, avait pris en dégoût l'ancien système d'études. Dans sa pensée, les sciences devaient remplacer les lettres comme base de l'éducation. Le vent était à l'instruction utilitaire. On voit les principaux de collège pratiquer les leçons de choses[2]. On avait hâte d'abréger l'enseignement clas-

[1] Verlac, op. cit., p. 8, 12, 20, 23.

[2] Jaloustre, p. 313, cite l'extrait suivant d'un *précis d'éducation* par le P. Robert, père du Saint-Sacrement, principal du collège de Chabeuil, 1783 : Le préfet des études « conversera avec eux (les élèves) et les instruira des parties, propriétés et espèces d'objets qui se présenteront à leurs sens. »

sique, commun à tous, pour appliquer chaque élève aux connaissances spéciales, à la profession [1] qu'il comptait embrasser un jour. La plupart des écoliers ne terminaient point leurs études ; il ne restait le plus souvent dans les hautes classes que les candidats au sacerdoce ou au barreau [2] ; et encore l'opinion se plai-

[1] On trouve dans quelque cahiers des vœux pour l'enseignement professionnel dans les écoles. Le tiers-état de Lyon veut « que dans les villes, les enfants du peuple soient instruits gratuitement dans les arts les plus utiles. » A Ploërmel, il demande pour les villes et les bourgs des écoles « où chacun puisse apprendre les connaissances propres à la profession pour laquelle il est destiné. » — La noblesse de Riom demande aux éducateurs de « former des citoyens utiles » et d'établir « dans chaque paroisse des métiers pour l'un et l'autre sexe. » La noblesse de Mantes désire voir élever « dans les campagnes un hospice de charité » où se rassembleraient « les jeunes enfants, après l'école, afin d'y travailler en commun soit à filer, à tricoter la laine et le coton, soit à faire de la dentelle. »

[2] Le lecteur a peut-être quelque peine à concilier la préférence évidente que les réformateurs attribuaient à l'instruction utilitaire sur l'instruction classique avec l'ardeur que mettaient les familles à pousser leurs enfants au collège ; mais il ne faut pas oublier que sur la foule des collèges ouverts, en 1789, sur le sol de la France, beaucoup n'étaient pas de plein exercice et qu'aussi parmi les élèves qui les fréquentaient un très grand nombre n'y terminaient pas leurs études. — « C'est un usage de presque tous les artisans des villes, disait Guyton de Morveau (op. cit., p. 49), d'envoyer leurs enfants au collège seulement pour passer quelques années et dans le dessein de les retirer après un certain temps.... La plupart de ceux qui y entrent en sortent avant le terme pour reprendre l'état de leurs pères. » Le président Rolland, (*Recueil de plusieurs ouvrages*, p. 28), disait des collèges : « Les classes élémentaires y sont communément remplies ; mais la seconde, la rhétorique et surtout la philosophie sont encore plus communément désertes. » — Les choses n'avaient pas changé en 1789. L'auteur d'un *Plan d'éducation nationale* (1789, p. 104), écrit à cette époque : « L'expérience d'un grand nombre d'années prouve que la plupart des collèges de province seraient forcés de fermer les classes de seconde, de rhétorique et de philosophie, si elles n'étaient pas fréquentées par les étudiants qui se des-

gnait-elle qu'il y eût trop de latinistes, réclamant, nous l'avons vu, avec insistance la suppression d'une partie des établissements.

Enfin, les Écoles spéciales fondées de toutes parts montrent la faveur du public pour les études d'une portée plus immédiatement pratique. M. Villemain, dans son rapport de 1843, compte pour 1789 au moins 72 écoles spéciales [1] ou cours professionnels de dessin, de mathématiques, d'hydrographie, d'accouchement, d'art militaire et de marine, d'art vétérinaire, etc... 40 académies de province, 18 jardins des plantes, 40 bibliothèques et un observatoire.

tinent à l'église et au barreau. Presque tous les autres enfants ont à peine parcouru la moitié de leurs études qu'ils les abandonnent pour toujours. »

[1] Ces écoles, d'après le tableau de M. Villemain, reproduit par M. A. Durny (*l'Instruction publique* et *la Révolution* p. 48-49), se subdivisaient ainsi : Écoles d'accouchement, 12; d'artillerie, 7; de jeunes aveugles 1; de chant, 2; de dessin, mathématiques et hydrographie, 12; de génie militaire, 1; de jeunes de langue, 2; écoles de marine, 3; militaires, 14; des mines, 1; des mineurs de Verdun, 1; des ponts-et-chaussées, 1; des sourds-muets, 1; vétérinaires, 2; diverses, 12. — Il n'y a pas moins de 22 cahiers du clergé demandant, en 1789, la multiplication des cours gratuits d'accouchement. — Les cahiers du tiers-état s'élèvent contre le règlement de 1781 sur les grades militaires qui excluait les roturiers de tout avancement sérieux. — Les cours de dessin sont très à la mode. Nous trouvons des demandes à ce sujet à Caen, Douai, Dôle, en Corse, etc. — La noblesse de Lyon voudrait des « cours de chimie » pour « perfectionner l'art de la teinture. » La ville de Dôle voudrait un enseignement encyclopédique, des professeurs pour la théologie, la philosophie, les mathématiques, les humanités, une académie de peinture, dessin, sculpture et architecture, un cours d'anatomie, chimie et botanique. » Voy. Allain, p. 132.

CHAPITRE III

Jugement sur les études classiques avant la Révolution

I. Que penser des attaques. — II. Admirables résultats obtenus dans l'enseignement secondaire sans aucun budget d'État. — III. Quel était l'idéal des maîtres avant la Révolution. — IV. Beau jugement porté sur leur enseignement.

I

Les auteurs qui ont écrit l'histoire de l'ancien régime n'ont pas manqué de signaler dans le mouvement de la pensée publique, dans l'espèce de fièvre intellectuelle qui agita tout le XVIIIe siècle, une évolution extraordinaire et progressive grâce à laquelle la Révolution était, en 1789, accomplie dans les idées avant de passer dans les faits. Le lecteur, après notre long exposé, n'a pas eu de peine à se convaincre que cette Révolution était faite dans les esprits pour la question d'instruction comme pour toutes les autres. Nous avons vu, pendant cinquante ans, se livrer un formidable assaut contre ce qu'on appelait la routine des collèges avec une ardeur, une audace, une persévérance qui ont profondément ébranlé sur ses bases l'antique édifice de l'éducation classique.

Les maîtres, nous l'avons constaté, n'ont pas fermé l'oreille à ces bruits du dehors. Devant ce concert d'anathèmes contre le latin, devant cette nuée de réformateurs réclamant une large place pour le fran-

çais, pour les langues vivantes, pour la géographie et l'histoire, pour les sciences, ils se sont efforcés d'améliorer leur enseignement, de simplifier l'étude des langues mortes, d'ouvrir leurs programmes aux connaissances nouvelles qui frappaient à la porte des collèges.

Ces améliorations ont-elles calmé, satisfait l'opinion publique ? Non. Le mouvement de réaction lancé à toute vapeur ne devait pas s'arrêter. Aux cris de destruction et de réforme que nous ont fait entendre les novateurs de l'ancien régime, il est facile de deviner le sort que la Révolution réserve au vieux système d'études. On va traiter l'instruction comme toutes les autres branches de la chose publique. Ainsi que l'a fait observer Tocqueville, c'est quand les abus sont devenus le plus légers qu'ils paraissent le plus insupportables. Les maîtres d'avant 1789, perfectionnant leurs méthodes, élargissant leurs programmes, opéraient dans le système d'études la réforme que Turgot et Malesherbes apportaient dans le gouvernement de l'État. Mais en fait d'éducation, comme en fait de gouvernement, cette transformation paraîtra trop lente. Ce n'est pas une évolution qu'on réclame, c'est une révolution.

Nous qui ne sommes pas en proie à cette fièvre, qui, placés à un siècle de distance, sommes dans des conditions favorables pour bien voir, quel jugement allons-nous porter sur l'enseignement de nos pères ?

II

1789 trouva debout sur tous les points du territoire des maisons d'instruction classique. On reproche quelquefois à l'Église d'avoir négligé l'instruction primaire du peuple avant la Révolution, bien que, sur ce point, les documents puisés aux archives départementales, que chaque jour voit éclore, montrent combien cette accusation est mal fondée ; mais personne n'a jamais songé à affirmer qu'elle n'ait pas suffisamment encouragé l'enseignement secondaire. Durant les longs siècles où elle remplit le glorieux rôle d'institutrice de la nation, elle mit les études classiques à la portée de tous, fournissant à tous les talents l'occasion de se produire, donnant au plus humble enfant des campagnes les moyens de recevoir une éducation littéraire, établissant des collèges sur tous les points du territoire, y plaçant ces maîtres habiles, membres des Universités, du clergé séculier ou des congrégations, qui surent élever et polir la jeunesse, former le goût public, augmenter enfin de génération en génération notre patrimoine intellectuel.

Ce sera l'éternel honneur de l'Église de France d'avoir ainsi allumé, d'avoir entretenu durant des siècles le feu sacré du savoir, l'art du bien écrire et du bien dire, d'avoir assuré par ses seules forces la culture littéraire de tout un grand peuple, et, sans budget d'État, sans ministère d'instruction publique[1],

[1] Quand on parcourt en détail le relevé des revenus des collèges avant la Révolution, on s'aperçoit que le plus clair des fondations venait de gens d'église, d'union de bénéfices, etc. Le concile de

d'avoir jeté sur toute la surface du pays des maisons d'études avec un enthousiasme, avec une profusion que nous ne pouvons pas nous vanter aujourd'hui même ni de surpasser, ni d'atteindre. M. Villemain, comparant sous ce rapport 1842 à 1789, montrait qu'en 1789 un enfant sur trente fréquentait les collèges, tandis qu'en 1842 la proportion n'était que de un à trente-cinq. Selon lui, le nombre des écoliers qui avant la Révolution recevaient l'instruction soit entièrement, soit partiellement gratuite, dépassait quarante mille. Il fixait enfin les maisons d'éducation à 562 collèges fréquentés par 72.747 élèves. D'après de nouvelles et patientes recherches, il faudrait même porter à 900 le chiffre des écoles secondaires sous l'ancien régime [1].

Trente, confirmé en France par l'ordonnance d'Orléans, affectait à l'enseignement, dans chaque chapitre, une prébende appelée *prébende préceptoriale*. La contribution des municipalités qui commencent à intervenir à partir du XVI[e] siècle ne représente d'ordinaire qu'une part accessoire des revenus des collèges. — Le budget ou tableau présenté par Necker, aux États généraux, le 5 mai 1789, portait 930,000 livres pour Université, Académie, collèges, sciences et arts. — La libéralité faite par le Régent à l'Université de Paris, sur le produit des Messageries royales, permit à cette dernière de donner l'instruction gratuite dans tous ses établissements de plein exercice, ce que les Jésuites avaient toujours fait dans leur collège Louis-le-Grand. — La royauté poussait aussi à la gratuité en province. Les lettres patentes données aux collèges, par exemple pour le collège de Montpellier, en 1765 (Voy. Germain, p. 56), portaient : « L'enseignement sera gratuit. » La gratuité était dans les idées et les mœurs avant la Révolution. Les fondateurs assuraient aux maisons d'éducation des revenus soit importants, soit modestes, un établissement n'étant pas sensé fondé tant qu'il n'était pas doté.

[1] M. Silvy, qui a fait une enquête approfondie sur les collèges d'avant la Révolution, a écrit : « On ne peut pas évaluer à moins de 900 environ le nombre des écoles secondaires sous l'ancien régime. Et je dois ajouter encore que mon enquête n'est point

Malgré cette étonnante multiplicité des collèges, le clergé ne les trouve pas trop nombreux en 1789. On n'a pas compté moins de trente-deux cahiers réclamant la création de nouveaux établissements [1]. Il s'agit à la fois de continuer à fonder et d'ouvrir à qui veut entrer les portes toutes grandes. En dépit de toutes les déclamations que le siècle nous a fait entendre contre l'engouement pour les collèges, l'Église de France ne paraissait nullement disposée, au moment de la Révolution, à en fermer l'accès aux

terminée et que je trouve chaque jour de nouveaux établissements. » (*Les collèges en France avant la Révolution.* Brochure de 23 pages. p. 5.) Les récents travaux des archivistes prouvent en effet qu'il faut élever le chiffre donné par M. Villemain. Pour la Seine-Inférieure et pour l'Eure, là où le tableau de M. Villemain porte 7 et 6 collèges, M. de Beaurepaire en porte 12 et 11. Dans la Sarthe, M. Bellée signale 20 collèges, au lieu de 14. Dans l'Yonne, M. Quantin donne 16 collèges au lieu de 8. Dans la Loire-Inférieure, M. Léon Maitre parle de 12 collèges au lieu de 2. Pour cinq départements c'est donc 34 collèges omis par M. Villemain.

[1] Voy. Allain, p. 89. « Le roi sera très humblement supplié, dit le clergé de Mantes, de vouloir bien ordonner qu'il sera établi, dans le chef-lieu de chaque bailliage principal, un collège où l'on enseignera les humanités, pour la dotation duquel seront réunis des bénéfices simples qui se trouveraient dans le ressort. » Le clergé des diocèses de Grasse et de Vence « supplie très humblement Sa Majesté de donner une loi qui facilite l'établissement des collèges et maintienne ceux déjà établis. » Celui du bailliage de Montreuil-sur-Mer veut « qu'on pourvoie de collèges nombre de villes où les sciences sont négligées, faute d'enseignement. » — L'opinion était favorable aux maîtres-écrivains qui enseignaient d'ordinaire les rudiments du latin. A Autun (Roux, loc. cit.), on veut établir des grammairieus dans ce but. — Daunou (loc. cit.) se plaint, en 1789, que pour entrer en sixième, il faille déjà connaître les éléments du latin, ce qui prouverait que les élèves entrant dans la première classe de latin, la sixième, devaient déjà avoir une petite teinture de cette langue. — Quant aux collèges, de 1762 à 1789, nous voyons les villes toujours empressées à provoquer leur établissement ou leur maintien. (Voir en particulier pour le diocèse d'Arras, Deramecourt, p. 278-293).

enfants du peuple. Nous trouvons en effet dans les cahiers du clergé, en 1789, la demande formelle « que l'éducation publique fût absolument gratuite, tant dans les Universités que dans les collèges de province. » Ces paroles du clergé de Blois se retrouvent dans les cahiers du clergé de Paris et de Chartres [1]. Pour atteindre ce but, le clergé de Paris proposait une mesure qui attend encore sa réalisation complète : il

[1] Voir les cahiers dans les *Archives parlementaires* (Madival et Laurent), 1re série, 6 vol. Pour les textes ci-dessus, voy. t. II, p. 377 et 624. Le courant était aussi à la gratuité pour l'enseignement supérieur. (Tiers de Rennes, Orléans, etc.) La communauté de Montferrat (Draguignan) réclame la fondation de « bourses dans les Universités au profit des enfants pauvres qui ont des talents. » Le clergé de France qui favorisait puissamment la gratuité pour l'instruction secondaire la voulait à plus forte raison pour l'instruction primaire. « Qu'il soit établi et fondé dans toutes les paroisses des écoles gratuites, mais distinctes et séparées pour l'un et l'autre sexe, » dit le clergé de Paris dans ses cahiers. La gratuité est également demandée par le clergé d'Aix, Colmar, Beauvais, Blois, Douai, Étampes, Gien, Labourt, Le Mans, Mantes, Les Marches, Longwy, du Perche, du Quercy, Sésanne, Troyes, Villers-Cotterets, etc. On compte plus de 57 cahiers réclamant la gratuité. Du reste on n'avait pas tardé jusqu'à 1789 pour l'établir. En 1792, Romme portait à 12 millions les revenus des écoles primaires en fondations, subventions ou rétributions. — Le principe de l'obligation ne paraît pas effrayer le clergé. Nous entendons le clergé de Belfort demander formellement « que l'instruction soit gratuite et que les enfants, hors le temps des récoltes, ne puissent être dispensés sous aucun prétexte d'assister aux écoles. » (*Arch. parl.*, t. III, p. 344.) — Le clergé voulait enfin établir dans « *chaque paroisse un maître et une maîtresse.* » Ce sont les paroles du clergé de Mantes, c'est la demande formulée par le clergé de Paris, Rouen, Colmar et Schelestadt, Auxerre, Dourdan, Clermont-Ferrand, Vermandois, etc. En 1789, tout le clergé de France peut affirmer hardiment avec celui de Gien que « c'est à ses sollicitations que l'on accorde de petites écoles. » — Ce n'est donc pas à la Convention qu'il faut rapporter l'honneur d'avoir eu la première l'idée d'établir dans toutes les communes des écoles élémentaires pour les deux sexes.

voulait « que, pour faire participer tous les citoyens aux bienfaits de l'éducation publique et *gratuite* dans la capitale, quelques collèges de plein exercice fussent transférés dans les quartiers les plus éloignés du centre de l'Université. »

III

En 1789, les collèges étaient donc répandus partout. J'ajoute que l'instruction donnée dans les principaux établissements était excellente. Il ne faut pas juger de l'ancien système d'études par les déclamations et les attaques que nous avons vu se succéder dans ce livre, ni même par les préjugés qui de toutes parts battent aujourd'hui en brèche la vieille éducation classique. Essayons de faire abstraction de nos goûts et de nos préférences pour bien comprendre quel était l'idéal des maîtres avant la Révolution.

Disons-le, bien que la foi aux vieilles méthodes fût profondément ébranlée dans les esprits, bien que, sous la pression de l'opinion publique, les programmes se fussent élargis de toutes parts donnant une place de plus en plus importante aux connaissances nouvelles, l'éducation classique, l'étude des langues mortes faisait encore le fond de l'enseignement dans la plupart des collèges [1]. Rollin avait écrit dans le discours préliminaire de son livre : « L'étude des auteurs anciens met en état de juger sainement des ouvrages qui paraissent, de lier société avec les gens

[1] Ce fait a été constaté par M. Beaussire : *La liberté de l'enseignement supérieur sous la troisième République*, p. 138.

d'esprit, d'entrer dans les meilleures compagnies, de prendre part aux entretiens les plus savants, de fournir de son côté à la conversation, où sans cela on demeurerait muet, de se rendre plus utile et plus agréable en mêlant les faits aux réflexions et relevant les unes par les autres..» Pour mieux indiquer encore son but, Rollin avait d'abord donné pour titre au Traité des études : *De la manière d'étudier et d'enseigner les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. Les maîtres étaient restés fidèles à cette tradition [1]. Pour eux, développer peu à peu le sentiment du

[1] Nous avons entendu, en 1783 (Voy. Jaloustre, p. 412-413), le principal du collège de Clermont nous dire que le but de l'enseignement est de « perfectionner le goût » des élèves. — Les novateurs eux-mêmes tenaient essentiellement à former le goût. « Le goût, disait La Chalotais, est un discernement prompt et délicat des beautés qui doivent entrer dans un ouvrage... C'est un don de nature, mais il se perfectionne par l'étude et par l'exercice. » — Les maîtres avaient aussi la prétention, nous l'avons vu, de former le jugement. Ce n'étaient pas ces « asnes chargés de livres » dont parlait Montaigne, qui « laissent le jugement entièrement creux. » Rolland avait dit (*Recueil* etc., p. 128), avec tous les écrivains de son siècle, qu'il faut avoir grand soin de « former le jugement » des enfants, « en cultivant leur mémoire. » Les municipalités, comme celle de Montpellier (loc. cit.) répétaient : « Dès que la raison commence à se former, il faut apprendre aux enfants à en faire bon usage. » C'était le désir des éducateurs. Les jeunes gens, disait M. de la Borere, principal du collège d'Arras (voy. Hautecloque, p. 122), apprennent dans notre maison « à combiner leurs idées, à raisonner leurs actions. » On doit se « proposer plus les choses que les mots », écrivait à son tour le P. Morin (Gazier, p. 23). — C'était comme une affectation de parler de la raison et du jugement. Volontiers quelques professeurs auraient souscrit aux paroles d'Arnaud dont le mémoire sur le règlement des études venait d'être publié quelques années avant la Révolution : « On doit employer peu de temps à la récitation des leçons que l'on donne à apprendre et qui doivent être extrêmement courtes. » Enfin, tous les professeurs de philosophie se flattaient de suivre l'exemple de Bossuet

goût dans l'âme de leurs élèves, éveiller, façonner leurs facultés intellectuelles par une culture progressive les tenant toujours en contact avec des modèles parfaits, former en eux *l'honnête homme* au sens du XVII[e] siècle, c'est-à-dire les mettre en état de paraître en société, de tenir une conversation, d'apprécier avec compétence les choses de l'esprit, de porter enfin dans les compagnies cette supériorité, ce brillant que donne toujours une forte éducation littéraire, tel parut longtemps le résultat à atteindre.

Il n'est pas un ancien maître qui n'eût fait sienne cette belle maxime de Plutarque : « L'âme n'est pas un vase qu'il faut remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer. » Aussi les professeurs prenaient-ils leur temps pour accomplir leur œuvre. « Peu de choses. mais de bonnes choses, disait Cerutti ; lentement, mais constamment : voilà toute l'éducation publique, voilà, pour la multitude, les seules règles profitables. Tout le reste, excellent en théorie, est misérable dans la pratique. » L'apologiste des Jésuites exposait ici la pensée et la pratique de la plupart des maîtres. L'enfant, retenu durant les longues années de collège dans l'étude de ces langues mortes qui ne lui servaient pas pour le commerce, pour les voyages, pour les mille usages de la vie, comme auraient pu le faire les langues vivantes, qui ne préparaient pas non plus directement l'ingénieur, l'architecte, l'industriel, le géomètre, comme auraient pu le faire les mathématiques, la physique, la chimie, la mécanique, — l'enfant

qui avait composé sa Logique « non pour la faire servir à de vaines disputes de mots, mais pour former le jugement par un raisonnement solide. »

retirait avant tout de son éducation littéraire le grand avantage de « rendre l'esprit plus beau, le goût plus pur, le sens plus droit, la langue plus ornée, l'âme plus délicate et la mémoire plus heureuse [1]. » Le résultat était considérable, mais il n'était pas matériel, il n'était pas palpable, il n'était pas immédiat. Au lieu de former l'homme de tel état, l'homme de telle profession, on se contentait de former *l'homme* en général. En appelant successivement toutes les générations sur les bancs du collège, en les y retenant six ans, huit ans, occupés à cultiver le jugement, le goût, à fortifier la raison, à essayer le premier vol de l'imagination, à s'élever jusqu'à l'idée du beau, jusqu'au sentiment de l'art par une intimité prolongée avec des modèles parfaits, cette éducation façonnait véritablement l'esprit français et élevait l'idéal des masses, car les familles qui envoyaient leurs enfants au collège appartenaient, depuis que le tiers-état était devenu tout en France, aux couches profondes de la nation.

Notre époque, avec ses aspirations utilitaires, sa fièvre de satisfactions matérielles, ses préoccupations intéressées, son impatience d'arriver et de jouir, a de la peine à comprendre cette longue station que les maîtres de l'ancien régime faisaient faire à leurs élèves dans les régions sereines de la littérature et de l'art. Ce n'est pas dans un temps où retentissent tant d'anathèmes contre le latin, où l'enseignement spécial semble appelé à détrôner l'enseignement classique, qu'on peut apprécier favorablement un système d'éducation basé sur l'étude même du latin.

[1] Paroles de Joubert.

Indépendamment de ces instincts utilitaires, nous cédons à un autre courant d'idées qui peut être une grave cause d'erreur quand il s'agit de porter un jugement sur les collèges d'avant la Révolution, je veux parler de notre engouement pour les études philologiques. Notre siècle est avant tout un siècle scientifique ; c'est le nom qu'il gardera dans l'histoire, et il l'a mérité par les découvertes qu'il a faites dans toutes les branches des connaissances humaines. Dans notre temps, les préoccupations scientifiques ont pris un caractère particulier. Les esprits, pour se diriger dans les voies diverses qui sollicitent leur activité, ne veulent accepter d'autre guide que l'observation et l'expérience ; ils n'admettent d'autres vérités que les faits, d'autres faits que ceux qu'on peut constater en quelque sorte au scalpel et au microscope. Cette méthode d'expérimentation, d'analyse, de décomposition à outrance, qui a fait faire tant de progrès aux sciences physiques et naturelles, est appliquée aujourd'hui à des sciences qui sembleraient, sinon lui être étrangères, du moins s'inspirer d'autres principes. Les triomphes d'un Claude Bernard, d'un Pasteur, ont excité l'émulation des historiens et des grammairiens. Evidemment il sera toujours difficile de soumettre l'histoire, la littérature à je ne sais quelle analyse chimique ; mais, si l'on renonce à en décomposer les éléments comme on peut le faire pour des corps, on a du moins l'ambition de donner à ces sciences *des instruments de précision*. On ne conçoit pas de nos jours un enseignement historique qui ne serait pas précédé d'un cours de paléographie, de diplomatique et de chronologie. On ne conçoit pas davantage un enseignement littéraire que n'auraient

pas préparé l'histoire des textes et l'histoire de la langue. Loin de nous la pensée de blâmer des recherches qui sont la condition de toute science sérieuse, qui déjà ont permis de reprendre sur de nouvelles bases l'étude de notre histoire nationale, de notre littérature, de notre langue, de donner enfin des éditions d'auteurs plus exactes, plus soignées, plus parfaites que toutes celles parues jusqu'ici. Loin de nous la pensée de nier les services rendus par l'École pratique des hautes études, non seulement dans le domaine des sciences naturelles, mais encore en linguistique, en épigraphie, en histoire. Toutefois, il conviendrait de ne rien exagérer et, sous prétexte de lutter avec l'Allemagne, de reprendre les traditions de la philologie française au XVIe siècle, de ne pas s'exposer à tuer la littérature par la grammaire, en faisant des études philologiques l'occupation de tous, quand elles devraient rester la vocation de quelques-uns. Or, n'est-on pas en train de donner dans cet excès ?

On reproche à l'éducation classique avant la Révolution et même dans notre siècle, d'avoir été superficielle, cherchant moins à donner des connaissances précises qu'à former l'esprit d'une manière générale, plus soucieuse de l'art que de la science, sacrifiant le brillant au solide, la notion des faits et le souci des détails aux vues et aux considérations d'ensemble, de sorte que chaque élève, sortant de nos collèges, pouvait dire avec encore plus de vérité que Montaigne : « Je n'ai gousté de toutes les sciences que la crouste première, un peu de chaque chose, *à la Françaïse.* » Désormais, à cet enseignement qui s'efforçait avant tout de développer les facultés de l'élève, de lui com-

muniquer plus de goût que de savoir, de lui donner plutôt le sentiment du beau que de le charger du lourd bagage d'une érudition prématurée, qui, plaçant l'enfant en présence d'un modèle antique ou moderne, ne se contentait pas de lui expliquer le mécanisme d'une langue, de démonter en quelque sorte les pièces d'un chef-d'œuvre en prose ou en vers, mais lui demandait de chercher à l'imiter, d'essayer ses forces, d'éveiller son imagination, d'échauffer son âme au foyer d'un grand écrivain, à cette éducation qui a fait l'esprit français, on est en train de substituer un enseignement d'outre-Rhin qui négligera les beautés littéraires pour nous intéresser avant tout aux curiosités philologiques. Aujourd'hui, tout professeur qui a à parler d'un auteur quelconque doit s'appesantir longuement sur l'histoire des manuscrits, l'histoire des éditions, l'histoire des changements survenus dans le texte de ces éditions, et le temps qu'il lui resterait encore à dépenser pour la critique littéraire, il l'emploiera, s'il entend bien son métier, à des discussions grammaticales. *La philologie coule à pleins bords.*

L'intention qui préside à cette réforme, qui encourage ce mouvement est louable sans doute; mais n'a-t-on pas dépassé la mesure, et n'est-il pas à craindre que si la jeunesse gagne à la nouvelle méthode quelques vertus germaniques, elle n'y perde des qualités bien françaises? Le talent de présenter une vérité sous une forme ingénieuse, de répandre sur une matière aride les grâces de l'esprit et de l'imagination, de cultiver l'érudition sans s'y embarrasser, de manier les faits sans s'y empêtrer, d'apporter dans un sujet à traiter cet art de la composi-

tion, cette heureuse distribution de lumière et de couleur qui est pour un écrit ce que le dessin et la perspective sont pour un tableau, en un mot, le don de faire un livre avait paru jusqu'ici un privilège de notre pays et personne ne conteste que ce don plus ou moins naturel, que cette qualité de terroir n'aient été aidés, fécondés par une éducation déjà plusieurs fois séculaire. Grâce à cette formation, grâce aux habitudes d'ordre, de netteté que les maîtres ont toujours cultivées en eux plus encore que la nature, lorsque les Français s'avisaient de faire œuvre d'érudition, ils savaient porter la lumière dans des questions plus d'une fois obscurcies par les brouillards de la Germanie. Ils évitaient du moins de s'embarrasser dans ces mille détails où se complaît l'érudition allemande, et qui ne rachètent pas toujours la fatigue qu'ils causent au lecteur par la clarté qu'ils jettent sur un sujet.

Réussira-t-on par les nouvelles méthodes à communiquer à notre élève ce qu'on appelle le sérieux de la science germanique, sans lui faire perdre les qualités françaises ? A voir avec quel sourire pédant, quel dédain satisfait, notre époque positiviste parle de tout ce qui est esprit, sentiment, grâce, imagination, art, inspiration en littérature, en un mot de tout ce qui a fait jusqu'ici la fleur de l'esprit français, — sous prétexte qu'au fond de toutes ces bluettes, de tous ces faux brillants, de tous ces feux follets,il n'y a rien de scientifique, — on peut craindre après l'invasion des armées allemandes sur notre territoire, une invasion non moins redoutable de l'esprit germanique dans le cerveau de notre jeunesse.

A tout prendre, la nouvelle méthode a d'autant

plus de chance de faire des disciples qu'elle est plus facile, plus accessible que l'ancienne. Avec de la patience, de la persévérance, on peut recueillir beaucoup de notes, faire provision de beaucoup de faits et se constituer un véritable magasin scientifique. La difficulté, c'est d'animer ces faits, de vivifier ces détails, de communiquer la vie à ces ossements desséchés. L'érudition n'est pas le goût, l'esprit, la grâce, le talent, l'imagination, l'inspiration, et, sans vouloir en rien diminuer le prix du labeur scientifique, de la persévérance, de la patience, où quelqu'un a voulu voir le tout du génie, nous pouvons affirmer cependant que les qualités qu'on s'accordait à regarder jusqu'ici comme l'apanage de l'esprit français sont d'un ordre supérieur et touchent à de plus hauts sommets de l'âme. Avec de la constance on peut devenir un érudit ; avec de patientes recherches on peut écrire l'histoire d'un manuscrit, signaler les variantes d'un texte, marquer les particularités de la langue d'un écrivain. Ce qui est plus précieux, plus rare, c'est d'arriver à penser, à sentir comme cet écrivain lui-même, c'est de faire entrer des élèves, des lecteurs dans le sanctuaire de son génie en leur communiquant l'étincelle électrique. Il sera toujours plus facile à nos jeunes philologues de rechercher par exemple combien de fois tel verbe latin revient dans Tite-Live, que de continuer les *Causeries du lundi* de Sainte-Beuve ; plus d'un aimera mieux certainement rapprocher en grammairien la langue d'Hésiode de celle d'Eschyle que de comparer les idées, les sentiments, les passions qui ont occupé, ému l'humanité à des époques diverses, comme l'a fait Saint-Marc Girardin dans son *Cours de littérature dramatique*. Ah ! c'est qu'il y a

critique et critique; il y a la critique élevée, alerte, ingénieuse, vivante, éloquente, qu'on ne peut atteindre que par un certain vol de l'esprit, par certaines parties divines de l'âme ; il y a la critique des mots, des détails, de grammaire, de langue, critique qui a certes une grande importance, à laquelle il faut faire une juste part, mais qui ne saurait suffire à une nation telle que la France et dont ne se seraient jamais contentés les Villemain, les Saint-Marc Girardin, les Sainte-Beuve, les Prévost-Paradol, les Nisard.

En se plaçant, non plus au point de vue de l'esprit français, de la critique littéraire en général, mais des résultats, des fruits de l'éducation classique pour l'élève, nous trouvons un non moindre danger dans l'engouement pour les nouvelles méthodes. Il est utile sans doute d'emporter du collège un fond de connaissances précises, et nous n'avons aucune peine à reconnaître que les études de philologie, de grammaire comparée qu'on fait entrer jusque dans l'enseignement secondaire, peuvent donner une notion plus durable et plus complète des langues anciennes. Mais n'est-il pas à craindre que la littérature perde ici tout ce que gagnera la linguistique ? Un esprit dont toute l'attention est tournée vers les recherches philologiques ne demeurera-t il pas étranger ou moins sensible aux beautés littéraires ? Or, ce qui importe à un élève mis en présence des auteurs classiques, c'est moins d'augmenter sa science que de former son goût, éveiller son imagination, développer ses facultés intellectuelles. L'éducation donnée au XVII[e] et au XVIII[e] siècle préparait certainement des générations moins fortes dans la connaissance du grec et du latin que celle formée par la grande école philologique fran-

çaise du xvie, par les Henri Estienne, les Passerat, les Scaliger, les Turnèbe, les Casaubon; et cependant qui voudrait préférer les productions du génie français, au xvie siècle, à celles des âges suivants? On put avoir le tort, au xviie et au xviiie siècle, de ne faire expliquer aux élèves que des extraits d'auteurs, au lieu de les leur montrer dans leur ensemble, de ne pas assez faire vivre ces auteurs mêmes dans le temps qui les vit naître, en entourant la traduction de toutes les lumières que peuvent donner l'épigraphie, la paléographie, la philologie, la grammaire et la mythologie comparée, de trop sacrifier en un mot l'érudition à la composition ; mais, en voyant les résultats obtenus, qui pourrait être tenté de le regretter? Racine étudiant Homère ou Euripide, ne devait pas éprouver les mêmes impressions qu'un Scaliger, un Henri Estienne ou un Casaubon [1]. L'un lisait en poète ce que les autres étudiaient en grammairiens et en philologues. Qui songerait à s'en plaindre ?

Cet exemple de nos deux grands siècles littéraires n'arrêtera pas sans doute le mouvement de réaction qui nous pousse à changer radicalement les conditions de l'ancienne éducation classique. On est en train de substituer, de fait, les études grammaticales aux études littéraires, la simple connaissance du procédé à la pratique de l'art. La mesure prise au sujet des vers latins qu'on a remplacés par des notions de métrique, s'est en quelque sorte généralisée. Ce qui caractérise le mouvement actuel, c'est la réalisation d'une réforme réclamée, nous l'avons vu, il y a cent

[1] N'oublions pas cependant que les philologues du xvie siècle furent pour la plupart de grands humanistes.

ans, autant que de nos jours, je veux dire la diminution, çà et là la suppression des devoirs écrits ; mais le devoir écrit étant un acte de production pour l'esprit, un exercice pour le goût, un effort pour l'imagination, le sacrifier à des préoccupations philologiques, qui après tout n'exercent que la mémoire et une certaine curiosité intellectuelle, c'est laisser sans culture le sens artistique, la faculté d'imaginer, d'admirer, de créer, c'est laisser s'éteindre tous les germes des vocations supérieures, c'est arrêter l'épanouissement du sentiment littéraire. Avec cette éducation on formera peut-être des hommes capables d'éditer des livres, mais peu capables d'en faire et je crains bien qu'on ne puisse dire avec Joubert, des professeurs qui sortiront de ces écoles : « Ils ne sont pas et ne font pas des littérateurs, ils ne sont et ne font que des grammairiens. »

Pourquoi ce résultat, que ne cherchent certainement pas les promoteurs des nouvelles méthodes ? C'est, ajoutait Joubert, qu'il ne faut « verser la littérature que dans des esprits et des âmes littéraires », et que mettre « cette liqueur exquise dans des vases indignes d'elle », c'est s'exposer à la « corrompre. » C'est dire tout ce qu'il faut porter d'art et de délicatesse dans la formation de ce sens littéraire qu'il s'agit de cultiver dans l'enfant. Ici l'anatomie grammaticale, les dissections philologiques sont plutôt un obstacle qu'un secours, parce qu'elles se contentent de faire savoir ce qu'il faudrait faire sentir, parce qu'elles s'occupent plus du mot que de la pensée. Les cordes de l'âme qui répondent à l'idée du beau veulent être touchées d'une main plus légère. Il y a dans le sens du beau je ne sais quoi d'élevé, de fin, de délié, de nuancé, de

délicat, d'exquis, qui, pour s'épanouir, demande plus d'art que de science, qui pour germer dans une âme exige moins l'appareil de l'érudition et l'abondance des faits que le voisinage, que le contact journalier de ces modèles parfaits, lesquels à force d'attirer le regard l'habituent à la proportion, à la mesure, à l'harmonie, à force de parler à toutes les facultés, fécondent l'esprit, développent la sensibilité littéraire, échauffent l'imagination, décident enfin, s'il y a lieu, de la vocation d'écrivain. Celui qui a usé durant quelques années d'un tel commerce gardera toujours la marque de son éducation première, de même que dans le monde, il est toujours facile de distinguer à un cachet de bonne compagnie ceux qui ont été élevés dans un milieu choisi.

IV

Voilà ce qu'avaient admirablement compris et admirablement réalisé les distributeurs de l'éducation classique avant 1789. Quelles vocations littéraires, quels sentiments du goût, quel amour du beau ils savaient éveiller dans l'âme de leurs élèves ! « Ce fut lui, dit Marmontel, parlant du P. Bourges, qui m'apprit que l'ancienne littérature était une source intarissable de richesses et de beautés, et qui m'en a donné cette soif que soixante ans d'études n'ont pas encore éteinte ! » Nous voudrions laisser à un délicat, à un penseur auquel son exquise sensibilité littéraire a inspiré des pages d'un goût si sûr, d'une critique si déliée, d'une analyse si pénétrante, à Joubert, le soin de nous dire ce qu'était l'enseignement secondaire

avant la Révolution, ce qu'étaient ces professeurs qu'il avait eus pour maîtres, et dont il fut plusieurs années le collègue, chez les Doctrinaires de Toulouse.

Avec quelle compétence, quelle perspicacité sympathique, quel bonheur d'expression, Joubert, dans une lettre à Fontanes, du 8 juin 1809, fait revivre à nos yeux un système d'études qui avait préparé à la France deux siècles de grandeur littéraire ! « Regrettons nos anciens collèges, dit-il [1], c'étaient véritablement de petites universités élémentaires. On y recevait

[1] Voy. *Œuvres de Joubert*, 2 vol. in-12, t. II, p. 194 et seq. Joubert ajoute : « Instruit avec quelque lenteur, avec peu d'appareil et d'une manière insensible, on se croyait peu savant et on se conservait modeste... on quittait avide de s'instruire encore et plein d'amour et de respect pour les hommes qu'on croyait instruits. Que ceux qui ont vu les temps passés portent leur mémoire en arrière, et qu'ils se souviennent d'eux-mêmes, ils avoueront que je dis vrai. La jeunesse de ce temps-là était un âge plein d'enthousiasme et par là même de bonheur ; mais ses enthousiasmes étaient doux et ses félicités paisibles. » Les élèves même moins bien doués « cultivaient en eux avec délices les semences de morale et de bon goût qu'ils avaient reçues. Ils entretenaient leur mémoire de ce qu'ils avaient appris ou entendu dire de plus beau, et contents de pouvoir comprendre quelques bons livres, ils avaient quelque part aux félicités littéraires... On cultivait dans chaque esprit ce qu'on pouvait cultiver et on n'en laissait aucun d'illettré et incapable d'admirer. » — Il parait cependant avéré que le discrédit jeté sur le latin par les réformateurs, que les goûts déjà utilitaires avaient affaibli la force des classes. Rolland écrivait dans son plan d'éducation dès 1768 (voy. *Recueil* etc., p. 126) : « le nombre de bons écoliers diminue dans les provinces, et parmi ceux qui sortent des collèges un très petit nombre est en état de bien sentir toutes les beautés des auteurs qu'on leur a fait expliquer. » — Le calme même des professeurs en ces paisibles retraites des collèges si bien décrites par Joubert, commençait à être troublé dans quelques établissements aux approches de la Révolution. Voir, en particulier, pour la fermentation d'idées dans certains collèges de l'Oratoire : l'abbé Deramecourt, *le Clergé du dioeèse d'Arras*, t. I, p. 282, 285-288. Léon Maitre, op. cit. p. 182-187.

une première éducation très complète, puisqu'on en sortait capable de devenir, par ses propres efforts et par ses seules forces, tout ce que la nation voulait. La philosophie et les mathématiques dont on fait tant de bruit, y avaient des chaires ; l'histoire, la géographie, et les autres connaissances dont on parle tant, y tenaient leur place, non pas en relief et avec fracas comme aujourd'hui, mais pour ainsi dire en secret et en enfoncement. Elles étaient fondues, insinuées et transmises avec les autres enseignements. On les goûtait et on emportait le désir de les apprendre : on les apprend aujourd'hui, et on part avec le désir de les oublier. Pour me servir d'une métaphore musicale..., on faisait résonner la touche de toutes les dispositions, on déterminait tous les esprits à se connaître et tous les talents à éclore. C'est par l'effet d'une telle éducation, c'est par cette succession non interrompue de générations, non pas savantes, mais amies du savoir et habituées aux plaisirs de l'esprit, que s'étaient multipliés en France, pays du monde où cette éducation était le mieux donnée, et peut-être le mieux reçue à cause de la tournure d'esprit naturelle à ses habitants, ces caractères où rien n'excellait, mais où tout était exquis dans son obscurité ; cette réunion de qualités où tout charmait, sans que rien y fût distinct, ce tempérament moral singulier que le philosophe suisse de Muralt croyait particulier à nos climats, et qui servait à former ce qu'on appelait proprement des hommes de mérite, « espèce d'hommes », dit-il, « connue en France et presque inconnue partout ailleurs, espèce d'hommes si nécessaire à l'ornement du monde et à l'honneur du genre humain, que les

siècles où aucune nation ne pourra se vanter d'en posséder un très grand nombre, seront tous des siècles grossiers. »

Joubert faisait honneur de ces succès moins à « la méthode » et au « choix de l'enseignement » qu'aux « hommes qui enseignaient. » C'est aux « corps ecclésiastiques enseignants », particulièrement aux Oratoriens, aux Doctrinaires, aux Jésuites « aujourd'hui copiés, disait-il, par les instituteurs français », qu'il attribue la gloire de cette « éducation littéraire », qui a pour but de donner « aux esprits et aux âmes humaines une teinture de ce que les poètes, les orateurs, les historiens et les moralistes de l'antiquité ont eu de plus exquis, teinture qui, certes, embellissait les mœurs, les manières et la vie entière. Dans nos collèges, ajoute Joubert, l'enfant était dressé à distinguer et à goûter tout ce qui peut charmer l'imagination et le cœur. Des hommes qui faisaient leurs délices de l'étude de ces beautés se consacraient à leur enseignement. Jeunes, eux-mêmes ils portaient dans l'exercice de leurs fonctions, un zèle épuré par le désintéressement le plus parfait et égayé par de riantes perspectives; ils voyaient dans l'avenir, dès que leur âge serait mûr, une retraite studieuse, les dignités du sacerdoce, les grâces et les honneurs de toute espèce qu'obtenaient alors les talents. Le temps de leur professorat était pour eux un enchantement continu, et de ces dispositions naissait en eux une aménité de goûts et de manières, qui se communiquait non seulement à leurs élèves, mais à tous ceux qui enseignaient, car partout où il y a des modèles, il y a des imitateurs. »

Quel panégyrique, quel tableau ! En faisant, si l'on

veut, la part du cœur dans cet éloge de professeurs qui avaient cultivé en lui avec tant de bonheur tous les dons littéraires, quel est le témoin, quel est le contemporain qui pourrait nous dire avec plus de compétence que Joubert ce qu'étaient les maîtres et les méthodes avant 1789 !

Ce n'est pas sans une certaine mélancolie que nous voyons, au moment où s'arrête cette histoire, la hache de la Révolution prête à enfoncer les portes de ces collèges qui avaient abrité, durant plus de deux siècles, les études et les efforts de tant de générations. Les professeurs, prêtres la plupart, chassés de ces paisibles retraites où ils croyaient passer leur vie à servir Dieu et les Muses, furent errants dans leur propre patrie, étrangers en quelque sorte au milieu des Français qu'ils avaient élevés. Barbé-Marbois nous a dépeint leur désespoir et leur « profonde misère. » Plus des deux tiers moururent de vieillesse ou de privations. Heureusement qu'il en resta assez pour transmettre à notre siècle la tradition du goût littéraire. Quand Napoléon établit l'Université de France, cette institution ne compta pas dans ses rangs moins de six cents prêtres[1], ayant la plupart appartenu aux congrégations enseignantes et aux Universités avant la Révolution. Si quelques-uns d'entre eux avaient malheureusement oublié leurs devoirs ecclésiastiques, au milieu de la tourmente révolutionnaire, tous étaient restés fidèles à l'amour et au culte des lettres. Ils vinrent,

[1] M. Guizot, dans son *Essai sur l'instruction publique en France*, publié en 1816 (p. 123), dit en parlant de l'Université : « Elle compte aujourd'hui, dans ses établissements, plus de six cents ecclésiastiques pieux et éclairés, vivant sous l'habit et dans les mœurs de leur état. »

après un interrègne de dix ans dans leurs nobles fonctions, rallumer le feu sacré dans les établissements de l'État, renouant ainsi la chaîne de la tradition classique, passant le flambeau qu'ils avaient reçu des ancètres aux mains des générations nouvelles : *Vitaï lampada tradunt.*

APPENDICE

Auteurs expliqués dans les classes, chez les différents corps enseignants, avant la Révolution

---

Nous allons donner ici le plan d'études : 1° des Jésuites, 2° de l'Oratoire, 3° de Port-Royal, 4° de l'Université de Paris. Le plan des Jésuites est extrait du *Ratio studiorum*. Nous suivrons la traduction qu'en a faite M. Gréard dans son mémoire. Le plan d'études de Port-Royal est emprunté à Arnauld dont le *Règlement*, publié en 1780 dans ses œuvres complètes, a été reproduit par M. Gazier d'après le manuscrit du P. Adry, dans la *Revue internationale de l'enseignement* des 15 juillet et 15 août 1886. M. Gazier y a ajouté, d'après Adry, le système pédagogique du P. Morin, de l'Oratoire, dont le *Ratio studiorum* est introuvable. Le plan du P. Morin nous servira à caractériser l'enseignement de l'Oratoire. Enfin le plan d'études de l'Université de Paris est emprunté au *Plan d'éducation* du président Rolland qui n'a fait que transcrire (Voy. *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, 1782, in-4°, p. 103-105) les documents fournis par l'Université. Le clergé séculier, — nous le savons par l'histoire des collèges et par le président Rolland (voy. *Recueil de plusieurs ouvrages*) — suivait généralement le plan de l'Université de Paris.

PLAN D'ÉTUDES DES JÉSUITES

Sixième. Le matin : Récitation de l'auteur latin et de la grammaire latine et grecque. Explication de la grammaire

latine et grecque, 3/4 h. Correction du devoir, 1/2 h. Explication latine. Reprise de l'explication antérieure et suite, 3/4 h. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Le soir : Récitation de l'auteur latin et de la grammaire. Explication de la grammaire, 1 h. Explication de l'auteur latin. Lecture grecque, 1/4 h. deux fois par semaine. Dictée du thème, 1 h. Discussion. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Indications : Extraits de Cicéron, Fables de Phèdre, Vies de Cornélius Nepos. — Pour le grec, exercices de lecture et d'écriture.

Cinquième. Le matin : Récitation de l'auteur latin et de la grammaire latine et grecque. Explication de la grammaire. 3/4 h. Correction des devoirs, 1/2 h. Explication : reprise et suite, 3/4 h. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Le soir : Récitation de l'auteur latin et de la grammaire, Explication de la grammaire, 1 h. Explication de l'auteur grec et latin, alternativement de deux en deux jours. Dictée du thème, 1 h. Discussion. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Indications : Lettres choisies de Cicéron, Commentaires de César, Morceaux d'Ovide, Fables d'Ésope, Tableau de Cébès, Dialogues choisis de Lucien.

Quatrième. Le matin : Récitation de l'auteur latin et de la grammaire latine et grecque. Explication de la grammaire, 3/4 h. Correction des devoirs, 1/2 h. Explication : reprise et suite, 3/4 h. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Le soir : Récitation de la grammaire latine et de l'art métrique, alternativement de deux jours l'un, puis de l'auteur, 1 h. Explication d'un poète latin et d'un auteur grec, alternativement de deux jours l'un. Dictée du thème, 1 h. Discussion. Langue maternelle et exercices accessoires, 1/2 h. — Indications : Lettres de Cicéron, Traités de l'Amitié et de la Vieillesse, Discours faciles de Cicéron, Salluste, Quinte-Curce, Extraits de Tite-Live, Extraits choisis d'Ovide, de Catulle, de Tibulle, de Properce, des Églogues de Virgile, 4e livre des Géorgiques, 5e et 7e de l'Énéide. Pour le grec, saint Chrysostôme, Xénophon, et autres du même degré.

Troisième. Le matin : Récitation de la grammaire et de l'auteur latin. Explication de la grammaire. Préceptes géné-

raux d'élocution et de style, 3/4 h. Correction des devoirs, 1/2 h. Explication : reprise et suite, 3/4 h. Exercices accessoires. Langue maternelle, 1/2 h. — Le soir : Récitation : grammaire et auteur latin. Explication de la grammaire, 1 h. Explication de deux jours l'un d'un poète latin et d'un auteur français et grec. Dictée du thème, 1 h. Discussion et exercices accessoires, 1/2 h. — Indications : Discours de Cicéron, Césàr, Salluste, Tite-Live, Quinte-Curce, Virgile, l'Enéide sauf le 4e livre, choix des Odes d'Horace. Pour le grec, Isocrate, saint Jean Chrysostôme, saint Basile, Platon, Plutarque, Phocylide, Théognis, saint Grégoire de Nazianze et Synésius.

Seconde. Point de programme spécial.

Rhétorique. Le matin : Exercices de mémoire. Explication : reprise et suite, 1 h. Lecture d'un orateur : reprise et suite. Dictée d'un texte de discours. Discussion et exercices accessoires, 1 h. Le soir : Explication des textes de la rhétorique. Explication d'un auteur grec ou français, 1 h. Lecture d'un poète. Correction du devoir du matin. Dictée d'un sujet de discours, 1 h. — Indications : Cicéron, Quintilien, pour les préceptes de rhétorique ; point d'indication spéciale pour les auteurs d'explication latine. En grec, Démosthène, Platon, Thucydide, Homère, Hésiode, Pindare, saint Grégoire de Nazianze, saint Basile, saint Chrysostome. — Les jours de congé, on expliquait un historien ou quelque texte se rapportant à des notions historiques.

PLAN D'ÉTUDES DE L'ORATOIRE

D'après le *Ratio studiorum collegiorum Oratorii*, dressé par le P. Morin, en 1745.

Sixième. Les Rudiments de Despautère et de Donat, les Épîtres choisies de Cicéron, les Distiques de Caton, le poème de Verinus : *Vivere diverso mortales* etc. ; à la fin de l'année on commencera l'étude du grec.

Cinquième. Despautère, Lettres choisies de Cicéron, les

Distiques de Caton, Verinus, Phèdre, Ovide, *de Tristibus* ou quelques-unes de ses Épîtres.

Quatrième. Grammaire latine et grecque; le 1[er] et le 4[e] livre des Épîtres de Cicéron et d'autres Épîtres choisies plus difficiles ; Lettres de Cicéron à Quintus. Les *Tristes* d'Ovide ou *de Ponto,* quelques Églogues de Virgile ; Ovide *In Ibin;* une Élégie de Tibulle, les Fables d'Ésope, les Épîtres d'Isocrate ou quelques chapitres des Actes des Apôtres. — Conseiller de lire les *Élégances* d'Alde Manuce, Érasme *de Copia verborum,* le *Janua linguarum* de Coménius, faire traduire quelque *colloque* d'Érasme et de Mathurin Cordier, quelques morceaux de Pontanus et des Épîtres choisies de Cicéron, Bembo, Sadolet et Muret.

Troisième. Despautère, Cicéron : *de Officiis, de Amicitia, de Senectute, Somnium Scipionis;* César, Justin, Florus, *Florus gallicus* du P. Berthault, les Églogues de Virgile, quelque comédie de Térence, Martialis : *Amphitheatron,* Dialogues choisis de Lucien, Isocrate à Démonicus ou à Nicoclès, ou ses Lettres, quelques Homélies de saint Chrysostôme ; quelques livres de Diodore de Sicile. — On peut tirer des thèmes des *Apophtegmes* de Plutarque ou d'Érasme, de Valère-Maxime, des *Monita politica* de Lipse.

Seconde. Cicéron : des *Lois*, les *Tusculanes*, *De la nature des dieux ;* Aphtonius en latin ; Valère-Maxime, Salluste, Cornélius Népos, Florus, plusieurs Oraisons de Cicéron, les livres 5[e], 6[e], 7[e] et 10[e] de l'*Énéide*, un des poèmes de Stace, le *Panégyrique* d'Isocrate, Hérodien, la *Cyropédie* de Xénophon, Hésiode, Théognis. — On pourra tirer des thèmes de Tite-Live, Salluste, et Quinte-Curce.

Rhétorique. Les *Partitions* de Cicéron, ou la rhétorique soit de Cassandre, soit de quelque autre, *de Arte bene dicendi* du P. Parisot, Cicéron : *de Oratore*, oraison pour Milon, pour *Sextius*, *Pro domo suâ*, *Pro lege agrariâ*, Tacite, Suétone, Velleius Paterculus : *Augustæ historiæ scriptores,* Cicéron : *in Pisonem*, *in Verrem*, la 1[re] et la 2[e] Philippique, l'abrégé chronologique de Cluvicius, quelque abrégé de chronologie, livres 3[e], 6[e] et 12[e] de l'Énéide, les *Satires* d'Horace, de Juvénal et de Perse, quelque tragédie de Sénèque. — Dé-

mosthène, *Pour la couronne*, ou quelqu'une des *Olynthiennes* ou *de Falsâ legatione*, l'*Iliade* ou l'*Odyssée* d'Homère, Pindare, Théocrite, Sophocle, Euripide, quelque *philippique* de Démosthène, Eschine : *Contre la couronne* ou *de Falsâ legatione*.

D'après le P. Adry, les auteurs portés dans le *Ratio studiorum* du P. Morin étaient trop nombreux pour pouvoir être tous expliqués. Il faudrait donc y voir une indication pour les professeurs, plutôt que le relevé de ce qui se pratiquait dans les collèges de l'Oratoire.

PLAN D'ÉTUDES DE PORT-ROYAL

Règlement des études dans les Lettres humaines, par Arnauld.

Sixième. Le matin : Tursellin, 1 h. Grammaire latine et française, qu'on lira seulement et qu'on expliquera, 1/4 h. Petites histoires, interrogations sur les mots de l'auteur, 1/2 h. Lecture française de Joseph, 1/2 h. — Le soir : Phèdre, 1 h. Mimes de Lubérius, 1/4 h. Grammaires, 1/2 h. Petites histoires, interrogations et lecture française, 1/2 h. — On peut obliger les écoliers, dans chaque classe, à lire en particulier les Figures de la Bible, pour en rendre compte les jours marqués par le régent.

Cinquième. Le matin : Cornélius Népos et Quinte-Curce, alternativement, 1 h. Endroits choisis de Cicéron, 1/2 h. Examen des traductions écrites, 1/2 h. Petites histoires, principes de géographie, 1/4 h. — Le soir : Térence, 1 h. Épigrammes, 1/4 h. Répétition de la grammaire, 1/2 h. Petites histoires, principes de géographie, 1/4 h. — Auteurs particuliers : Florus, Eutrope, Justin, Hérodien traduit par Ange Politien.

Quatrième. Le matin : La deuxième décade de Tite-Live, 1 h. Lettres choisies de Cicéron, 1/4 h. Examen des traductions, 1/2 h. Petites histoires et géographie, 1/2 h. — Le soir : Salluste, 1 h. Le 2e, le 4e et le 6e livre de l'Énéide, 1/2 h. Grammaire grecque, 1/4 h. Histoire et géographie, qu'on doit faire marcher de compagnie dans la suite des classes, 1/2 h.

— Auteurs particuliers : Les deux autres décades de Tite-Live, César.

Troisième. Le matin : Tacite, 1 h. Harangues choisies, 1/2 h. Examen des compositions, 1/2 h. Histoire, etc. 1/4 h. — Le soir : Satires et Épîtres d'Horace, 1 h. Endroits choisis de Virgile, 1/2 h. L'Évangile de saint Luc en grec, alternativement avec les Dialogues de Lucien et Ésope, 1/2. Histoire et géographie, 1/4 h.— Auteurs particuliers : Suétone, Ovide, les 7e, 8e, 10e, 13e et 15e satires de Juvénal.

Seconde. Le matin : Hérodien, 1 h. Panégyrique de Pline, 1/4 h. Examen des compositions, 1/2 h. Histoire, etc., 1/2 h.— Le soir : Vies de Plutarque, 1 h. Endroits choisis de Lucien et autres poètes, 1/2 h. Homère, 1/2 h. Histoire, etc., 1/2 h. — Cette classe doit être particulièrement appliquée à la langue grecque, et l'on donnera à cette langue ce qu'on donnait à la latine. — Hérodote, Thucydide, Xénophon.

Rhétorique. Le matin : Suarez, et alternativement la Rhétorique d'Aristote, puis de Quintilien, en passant des uns et des autres plusieurs choses, 1 h. Examen des compositions, 3/4 h. Histoire, etc., 1/2 h. — Le soir : Morales de Plutarque et Sénèque le philosophe, 1 h. Lieux choisis des poètes nouveaux, 1/4 h. Euripide et Sophocle, alternativement, 1/2 h. Histoire, etc., 1/2 h. — Autres auteurs : Pline le Naturaliste, Élien, les Oraisons de Cicéron et de Démosthène, Isocrate, etc.

Arnauld fait précéder cette indication d'auteurs de cette observation : « Je suppose que le temps qu'on passe en classe est de deux heures et demie, tant le matin que le soir, c'est-à-dire de cinq heures par jour, et que les écoliers en peuvent trouver autant pour leurs études particulières..... On doit employer indispensablement, toutes les fois que l'on entre en classe et le matin et l'après-midi, une heure entière à l'explication d'un auteur ; et cet exercice doit être toujours préféré à tout autre et n'être jamais omis. »

PLAN D'ÉTUDES DE L'UNIVERSITÉ

Sixième. Les Maximes de Tobie et les livres moraux de l'Ancien Testament ; les Évangiles des dimanches et fêtes de

l'année, le Catéchisme du diocèse, l'Histoire de l'Ancien Testament, l'abrégé de la Grammaire française, Principes de la langue latine, Grammaire grecque de M. Furgault, *Selectæ e Veteri Testamento historiæ*, *Colloquia sacra,* les Épîtres familières de Cicéron, les Fables d'Ésope, de Phèdre et de La Fontaine, Aurélius Victor.

Cinquième. Les Maximes de Tobie et des livres moraux de l'Ancien Testament, les Évangiles des dimanches et fêtes de l'année, le Catéchisme du diocèse, l'abrégé de la Grammaire française, les Principes de la Langue latine, la Grammaire grecque de M. Furgault, Cornélius Népos, Justin, *Selectæ e profanis Historiæ*, *Selecta e Cicerone præcepta*, etc., les Fables d'Ésope, de Phèdre et de La Fontaine, les petites Épîtres tirées de différents auteurs, la connaissance de la Mythologie par demandes et par réponses en français.

Quatrième. Maximes de l'Écriture sainte, Épîtres et Évangiles, Catéchisme de Paris, Principes de la Langue latine, deuxième partie, Grammaire grecque de M. Furgault, Abrégé de la Grammaire française, Fables d'Ésope, Évangile selon saint Luc en grec, Dialogue de Cicéron sur la Vieillesse et l'Amitié, Épître de Cicéron à Quintus, les Paradoxes du même, Préceptes de morale tirés de Cicéron, les Commentaires de César, Ovide, les Bucoliques, les Géorgiques de Virgile, Abrégé de l'Histoire romaine.

Troisième. Sentences et versets tirés de l'Écriture sainte, Épîtres et Évangiles. — *Jusqu'à Pâques*. Le matin : Les traités de Cicéron sur les Offices, sur la Nature des dieux, les Tusculanes, Lettres choisies à Atticus, les règles de la prosodie latine, l'Histoire de Quinte-Curce, de Paterculus. Le soir : Quelques livres des Métamorphoses d'Ovide. — *Après Pâques*. Le matin : Quelques Discours de Cicéron, comme les Catilinaires, ou pour la Loi Manilius : l'Histoire de Salluste, partagée en deux années. Le soir : Alternativement par année les Géorgiques et les deux premiers livres de l'Énéide de Virgile. — Pour le *grec* : Quelques Dialogues de Lucien, quelques endroits choisis d'Hérodote, les discours d'Isocrate à Démonique et Nicoclès, les Apophtegmes des grands hommes par Plutarque, les Racines grecques. — Pour le *français* : Le matin : La Grammaire

française de Restaut, à laquelle on joindra les remarques et observations des meilleurs auteurs ; à la fin de l'année, les Révolutions romaines de M. de Vertot. Le soir : Un Abrégé de l'Histoire grecque avec les remarques géographiques et chronologiques relatives à cette histoire.

Seconde. Sentences ou versets tirés de l'Écriture sainte, Épîtres et Évangiles. *Jusqu'à Pâques* : Traité de Cicéron sur l'Orateur ou partitions oratoires. *Après Pâques :* Quelques discours de Cicéron, autres néanmoins que ceux qu'on est en usage de voir en Troisième, quelques endroits choisis de la Cyropédie ou quelques Vies des Hommes illustres de Plutarque, l'Énéide, alternativement les six premiers ou les six derniers livres. *Livres par année* : Les Odes ou les Satires d'Horace, alternativement, les Satires de Boileau, quelques-unes des plus belles Odes de Rousseau, les plus beaux endroits de l'Iliade ou de l'Odyssée d'Homère, la Grammaire française de Restaut. Addition de plusieurs livres parmi lesquels on en pourra choisir quelques-uns pour la lecture. Le matin : Discours sur l'Histoire universelle par M. Bossuet, Révolutions de Portugal par M. l'abbé Vertot, la Conjuration de Venise par l'abbé de Saint-Réal, l'Histoire de l'Académie française par M. Pellisson, Éloges académiques par M. de Fontenelle, Grandeur des Romains par M. de Montesquieu, etc., etc. Le soir : Abrégé de l'Histoire de France.

Rhétorique. Parmi les Anciens : Démosthène, Isocrate, Salluste, Tite-Live, Tacite, Horace et surtout son Art poétique, Virgile, Perse, Juvénal. *Parmi les Modernes* : Saint Cyprien, saint Jérôme, Salvien, Lactance, saint Basile, saint Grégoire de Nazianze, saint Chrysostôme, Bossuet, Fléchier, Mascaron, Fénelon, M. le chancelier d'Aguesseau, Bourdaloue, Massillon, Boileau et surtout son Art poétique, les Tragédies saintes et les Cantiques sacrés de Racine, le Poème de la Religion de Racine fils, les Odes de Rousseau, ses Psaumes.

L'Université désirerait que les maîtres se nourrissent des principes d'Aristote, de Denys d'Halicarnasse, d'Hermogène, de Longin, ou au moins qu'ils puisassent leurs principes dans ceux de Cicéron ou de Quintilien ; qu'avec le secours de ces auteurs, ils rédigeassent un Abrégé de Rhétorique, ou adop-

tassent celle de quelque maître estimé. En attendant qu'il paraisse une Rhétorique qui réunisse les suffrages, ils pourraient se servir soit du traité intitulé *Præceptiones Rhetoricæ*, soit de celui qui a pour titre *Rhetorica juxta Aristotelis doctrinam Dialogis explicatam.* L'Université recommande aussi le Traité des Études de M. Rollin, dont le second volume peut suivant l'Université, être regardé comme la vraie Rhétorique de l'Université; et le 4 janvier 1766, le Tribunal de l'Université a arrêté « qu'étant constant que la Rhétorique française composée par M. Crevier avait été, avant son impression, soumise à l'examen de personnes académiques, l'on ne pouvait trop en recommander la lecture à ceux qui aiment les bons principes. » — L'Université recommande aussi de mettre entre les mains des rhétoriciens les Psaumes de David. « Une prérogative particulière à la Rhétorique, dit-elle, est de pouvoir puiser de grandes idées dans une source en même temps la plus abondante et la plus sûre... De temps en temps, le professeur expliquera à ses élèves quelques psaumes de David ; à l'intelligeuce du texte qu'il tirera des plus habiles commentateurs approuvés, il joindra ses réflexions sur la manière sublime dont sont traités les différents sujets de ces Cantiques sacrés. Les jeunes gens, enchantés de la noblesse, de la variété et de la richesse des figures et des images, concevront un nouvel ordre de beauté. et combien l'inspiration divine s'élève au delà des efforts de l'esprit humain. »

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Le mouvement des idées

LIVRE PREMIER

Le latin et le grec

CHAPITRE PREMIER

Organisation des études classiques avec la Renaissance et le XVIe *siècle*

CHAPITRE III

Rollin.

CHAPITRE IV

Réaction contre le latin au XVIII[e] *siècle.*

CHAPITRE V

Moyens proposés pour apprendre rapidement le latin.

CHAPITRE VI

Erreur de cette hostilité contre le latin

CHAPITRE VII

Le grec

LIVRE II

Le français. Les langues vivantes

CHAPITRE PREMIER

Enseignement du français

CHAPITRE III

Enseignement utilitaire

LIVRE V

La philosophie

CHAPITRE PREMIER

Attaques contre l'enseignement philosophique des collèges et contre la scolastique.

CHAPITRE II

Réforme de l'enseignement philosophique des collèges.

LIVRE VI

Éducation des facultés intellectuelles

CHAPITRE PREMIER

La mémoire et le jugement.

CHAPITRE II

Suivre la nature. Leçons de choses. Méthode intuitive.

LIVRE VII

Éducation physique et arts d'agrément

CHAPITRE PREMIER

Éducation physique.

CHAPITRE II

Arts d'agrément.

DEUXIÈME PARTIE

La pratique des corps enseignants

LIVRE PREMIER

État des études classiques dans les collèges

CHAPITRE PREMIER

L'Université de Paris.

CHAPITRE II

Les Jésuites

CHAPITRE III

Le clergé séculier

CHAPITRE IV

L'Oratoire

LIVRE II

Les Écoles militaires

CHAPITRE PREMIER

Organisation des Écoles militaires

LIVRE III

Les études classiques et l'opinion en 1789

CHAPITRE PREMIER

La foi en l'ancien système d'études est profondément ébranlée. Vœux des cahiers de 89

CHAPITRE II

Plaintes contre le trop grand nombre de collèges. Faveur des écoles spéciales

CHAPITRE III

Jugement sur les études classiques avant la Révolution

ANGERS, IMPRIMERIE LACHÈSE ET DOLBEAU

